



**Universidade de Brasília**

Faculdade de Educação

**Universidade de Brasília**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**EM BUSCA DE UMA ESCOLA - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E  
A IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS -  
CAMPUS INHUMAS**

**Monica Graziella De Paolis Bartholo**

**Brasília – DF**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EM BUSCA DE UMA ESCOLA - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E  
A IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS  
CAMPUS INHUMAS**

**Monica Graziella De Paolis Bartholo**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, do programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

**Brasília – DF**

**2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 991781.

B287e Bartholo, Monica Graziella De Paolis.  
Em busca de uma escola : as políticas públicas e a  
implantação do Instituto Federal de Goiás Campus Inhumas  
/ Monica Graziella De Paolis Bartholo. -- 2011.  
xv, 108 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

Orientação: Remi Castioni.

1. Educação e estado. 2. Ensino técnico. I. Castioni,  
Remi. II. Título.

CDU 37.014

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**EM BUSCA DE UMA ESCOLA - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLANTAÇÃO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS INHUMAS**

**Monica Graziella De Paolis Bartholo**

**BANCA**

**Prof. Dr. Remi Castioni - Orientador  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

**Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho  
Universidade Tecnológica do Paraná**

**Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

**Prof. Dr. Bernardo Kipnis  
(Membro Suplente - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília).**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre acompanhou com orgulho a minha caminhada.

Ao Fernando, parceiro, amigo, companheiro, cúmplice, crítico e incentivador dessa jornada.

Ao meu filho Bruno que compartilhou sua vida de estudante comigo.

Aos amigos que compreenderam os momentos de afastamento.

## AGRADECIMENTOS

A toda minha família pelo carinho, confiança e incentivo.

Aos amigos pela torcida.

A Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que teve a ousadia de criar e acreditar em um curso de mestrado à distância com a qualidade que foi o Projeto Gestor.

A todos os professores do Projeto Gestor e, em especial: professor Dr. Bernardo Kipnis, professora Dr<sup>a</sup>. Olgamir Francisco de Carvalho, professor Dr. Lucio Teles, e em especial ao professor Dr. Remi Castioni que me orientou nessa jornada.

Ao professor Dr. Domingos Leite Lima Filho e por participar da banca de qualificação e defesa da dissertação.

À equipe de apoio da pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, especialmente ao Osmar, que cuidou muito bem de todos nós.

Aos colegas e amigos do Instituto Federal de Goiás que sempre me incentivaram..

Aos novos colegas do campus Inhumas que me receberam com carinho e tiveram “toda a boa vontade do mundo” comigo.

Aos servidores da prefeitura municipal de Inhumas e do IFGoiano que gentil e prontamente forneceram informações valiosas

Aos amigos da coordenação de informática que “seguraram as pontas”, me apoiaram, incentivaram, substituíram e colaboraram em todos os momentos.

À coordenadora da área de informática Andréia Rezende pelo carinho, compreensão, amizade e suporte em todos os sentidos.

À direção do departamento IV, em especial aos professores Elder Domingues e Dagmar Borges pelo apoio e empenho pessoal.

Aos entrevistados, pela dedicação do seu tempo e compreensão, em especial à professora Ivone Moreyra que muito me ensinou sobre políticas públicas educacionais e ao vice-prefeito de Inhumas Sr. David Isaias pelas valiosas informações históricas.

Aos novos grandes amigos da Turma 3 do Projeto Gestor que me ajudaram a crescer como profissional e ser humano, foi gratificante encontrar profissionais conscientes da sua responsabilidade para com a educação profissional.

## RESUMO

O propósito desse estudo foi analisar a interferência das políticas públicas na implantação do Instituto Federal de Goiás – campus Inhumas, cuja construção iniciou-se em 1996, porém somente foi inaugurada em 2007, causando frustração, expectativas, assim como desconfiança das ações governamentais na comunidade local. O estudo utilizou a abordagem qualitativa por meio da técnica estudo de caso, onde a análise documental de jornais e da legislação, entrevistas e questionários com os atores e políticos locais, técnicos do MEC e servidores da escola, foram fundamentais no processo de levantamento dos dados. A partir do momento que o governo Fernando Henrique Cardoso, aceita o financiamento e as condições impostas por organismos financeiros internacionais, e promove a reforma da educação profissional, o anseio de ter uma escola técnica federal no município de Inhumas-GO se desfez, posto que, a obra já iniciada, somente seria concluída se outros órgãos públicos ou privados fossem responsáveis por sua manutenção e administração. Assim, quase 10 anos se passaram, tendo como agravante, discórdias políticas locais que somente pioraram a situação. Somente em 2005, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica que, finalmente a construção foi retomada e a escola inaugurada em 2007. A pesquisa demonstrou que, durante o período de paralisação da obra, a população local e o próprio município vivenciaram momentos de descrença e desânimo em relação às melhorias na área de educação e do emprego que a escola poderia proporcionar. Com a implantação já efetivada e a formatura dos primeiros alunos ainda não se pode comprovar, economicamente falando, a contribuição do instituto ao desenvolvimento local e regional, porém, as entrevistas demonstraram que, apesar de pouco tempo de funcionamento já se nota mudança de postura da comunidade local em relação ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the interference of public policies in the implementation of the Federal Institute of Goiás - campus Inhumas; whose construction began in 1996, but was only inaugurated in 2007, causing frustration, expectations, as well as distrust of the government actions in the local community. The study used a qualitative approach by means of technical case study, where the documentary analysis of newspapers and the legislation, interviews and questionnaires with the actors and local politicians, MEC technical and servers of the school, were fundamental in the process of data collection. From the moment that president Fernando Henrique Cardoso administration, accepts the financing and the conditions imposed by international financial organizations and promotes the improvement of professional education, the desire to have a federal technical school in Inhumas was loosed, the construction has already started but would only be completed if other organizations were responsible for its maintenance and administration. Thus, almost 10 years have passed, having as an aggravating factor, discord local policies. Only in 2005, in the president Luiz Inácio Lula da Silva government, finally the construction was concluded and the school inaugurated in 2007. The research proved that, during the period that the project was suspended, the local population and the municipality itself lived moments of disbelief and dismay in relation to the improvements in the education and employment area. With the deployment already effected and the graduation of the first students, the research still cannot prove, the economic contribution of the institute to the local and regional development, however, the interviews have shown that, in spite of the little time off operation, the community already changed her attitude.

Keywords: professional education improvement, Federal Institute, educational policy



**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AID	Associação Internacional para o Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CANG	Colônia Agrícola Nacional de Goiás
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador.
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIC	Organização Internacional do Comércio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio.
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional.
PROJOVEM	Programa de Inclusão do Jovem.
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho.
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPIN	Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação do Estado de Goiás.
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado de Goiás
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
USAID	United States Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.
USP	Universidade de São Paulo.
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> População Censitária – estado de Goiás, municípios de Anápolis e Inhumas, Região de Influência de Inhumas e estado de Goiás. ....	64
<b>Tabela 2:</b> Taxa de Crescimento Geométrico Populacional - Inhumas e Região de Influência, Anápolis e Goiânia (%) .....	65
<b>Tabela 3:</b> População por Idade - Inhumas e Região de Influência, Anápolis e estado de Goiás. ....	66
<b>Tabela 4:</b> Número de Trabalhadores empregados por Setor de Atividade Econômica – Inhumas-GO. ....	67
<b>Tabela 5:</b> Evolução do número de Trabalhadores empregados no Subsetor de Atividade Econômica Indústria de Transformação no período 2005-2009. Comparação entre Inhumas-GO, Estado de Goiás e Brasil. ....	67
<b>Tabela 6:</b> Número de empresas atuantes no município de Inhumas-GO em 2010. ....	68
<b>Tabela 7:</b> Faixa Salarial Média dos Trabalhadores com contrato formal de trabalho – Inhumas-GO. ....	68
<b>Tabela 8:</b> Faixa Salarial Média dos Trabalhadores com contrato formal de trabalho – estado de Goiás. ....	68
<b>Tabela 9:</b> Número de Trabalhadores por Setor de Atividade Econômica segundo a faixa salarial em 2009 – Inhumas-GO. ....	69
<b>Tabela 10:</b> Nível de Escolaridade dos Trabalhadores com contrato formal de trabalho - Inhumas-GO. ....	69
<b>Tabela 11:</b> Nível de Escolaridade dos trabalhadores com contrato formal de trabalho segundo os Setores de Atividade Econômica em 2009. ....	70
<b>Tabela 12:</b> Número de alunos matriculados na Educação Básica – Inhumas-GO. ....	71
<b>Tabela 13:</b> Média de Idade dos alunos do IFG – campus Inhumas. ....	87

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Goiás. ....	41
<b>Figura 2:</b> Microrregião de Anápolis com destaque para o município de Inhumas-GO .....	63
<b>Figura 3:</b> Estrutura de concreto referente à construção do IFG-campus Inhumas-GO – 1996 a 2006. ....	75
<b>Figura 4:</b> IFG – Campus Inhumas – 2010 .....	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Comparação entre o número de vagas e quantidade de cursos oferecidos por modalidade de ensino antes e após a criação do IFG. ....	39
<b>Quadro 2:</b> Comparação entre o número de vagas e quantidade de cursos oferecidos por modalidade de ensino antes e após a criação do IFGoiano. ....	40
<b>Quadro 3:</b> Taxa de Crescimento do Estoque de empregos segundo o grau de instrução para a Indústria de Transformação - 1995/2005. ....	71
<b>Quadro 4:</b> Saldo Líquido de empregos na Indústria de Transformação em Inhumas-GO e estado de Goiás – 2005-2009. ....	71
<b>Quadro 5:</b> Tipo da escola frequentada por alunos do IFG no período de 2007 a 2010. ....	84
<b>Quadro 6:</b> Inserção no mercado de trabalho dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010. ....	84
<b>Quadro 7:</b> Renda familiar dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010. ....	85
<b>Quadro 8:</b> Tipo de moradia dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010. ....	86
<b>Quadro 9:</b> Etnia dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010. ....	86
<b>Quadro 10:</b> Perspectivas dos alunos em relação ao mercado de trabalho. ....	87
<b>Quadro 11:</b> Motivação dos alunos para estudarem no IFG- campus Inhumas. ....	88
<b>Quadro 12:</b> Percepção dos alunos em relação ao IFG- campus Inhumas. ....	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ações governamentais que afetam diretamente o ensino profissionalizante</b> .....	<b>22</b>
1.1. Políticas Públicas Sociais e Educacionais .....	23
1.2. As Influências Externas na Educação Profissional .....	24
1.3. Desenvolvimento Regional e Escolarização. ....	30
<b>2. TRAJETÓRIA E TRANSFORMAÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –</b> .....	<b>34</b>
2.1. Trajetória do Ensino Profissional no Brasil e estado de Goiás .....	34
2.1.1. De Escola para os pobres á Escola para as Elites: quem são os beneficiados pelo ensino técnico? .....	34
2.1.2. A Rede Federal de Educação Profissional em Goiás .....	39
2.1.3. A caminhada do IFG: de Escola de Artífices e Aprendizes a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. ....	41
<b>2.2. Década de 1990 - governo Fernando Henrique Cardoso</b> .....	<b>45</b>
2.2.1. O marco legal e as consequências da reforma: o Estado se desresponsabiliza pelo ensino profissional.....	46
<b>2.3. Década de 2000 - governo Luiz Inácio Lula da Silva</b> .....	<b>52</b>
2.3.1. O marco legal e as críticas às (re)reformas .....	53
2.3.2. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional .....	58
<b>3. INSTITUTO FEDERAL de GOIÁS – CAMPUS INHUMAS</b> .....	<b>61</b>
3.1. Caracterização do Estado de Goiás – Região Centro-Oeste .....	61
3.2. Caracterização do Município de Inhumas – GO .....	63
3.2.1. Aspectos Demográficos .....	63
3.2.2. Aspectos Econômicos .....	66
3.2.3. Aspectos Educacionais .....	71
<b>4 – EM BUSCA DE UMA ESCOLA</b> .....	<b>72</b>
4.1. Trajetória do IFG - Campus Inhumas .....	72
4.2. IFG – Campus Inhumas e a Comunidade local .....	80

4.2.1. Projetos de Integração Escola-Comunidade .....	82
4.2.2. Alunos do IFG – campus Inhumas: perfil e percepções .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>
Anexo A: Questionário Sócio-Econômico aplicado a candidatos aos cursos do IFG.....	101
Anexo B: Parecer n., de 2.005 da Comissão de Educação .....	104
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>107</b>
Apêndice A - Roteiro Entrevista com Dirigentes do IFG. ....	107
Apêndice B - Roteiro Entrevista com Técnicos do MEC .....	107
Apêndice C - Roteiro Entrevista com a Comunidade Local .....	107
Apêndice D – Questionário aplicado aos concluintes do Ensino Técnico Integrado do IFG – campus Inhumas. ....	108

*"Somos a memória que temos e a  
responsabilidade que assumimos.  
Sem memória não existimos e sem  
responsabilidade, talvez, não  
devamos existir."*

(José Saramago)

*"A aprendizagem não consiste  
apenas em saber o que devemos  
ou podemos fazer, mas também no  
que poderíamos fazer e talvez não  
devamos fazer."*

(Umberto Eco)

## INTRODUÇÃO

O período compreendido entre as duas últimas décadas do século passado significou o fim de uma era e a entrada em um novo ciclo da história cujo caminho ainda está por definir, mas certamente tem na socialização da informação uma direção a seguir. Segundo o pensador e historiador Hobsbawm (2007) o declínio do campesinato com a correspondente ascensão de uma sociedade urbana, a formação das hipercidades com a suburbanização nos entornos, a transformação na situação das mulheres e a revolução na comunicação, que virtualmente aboliu o tempo e a distância, são algumas das características do século XXI que a educação tem como desafios a enfrentar.

Ainda, de acordo com o autor, até a década de 1970 a ascensão do Estado se deu independentemente das ideologias e da organização política. A partir da década de 1980, com a globalização, o controle da economia pertence às empresas privadas internacionais que se esforçam para viver fora das leis e dos impostos do Estado, limitando o controle destes sobre as economias nacionais.

Nesses tempos de globalização da informação, da economia e do comércio as vantagens da capacidade e da inovação tecnológica dos países crescem em importância, seja para gerar mudanças que constituam um diferencial significativo no mercado, ou para atrair investimentos produtivos em setores mais dinâmicos, os quais necessitam contar com uma oferta de pessoal qualificado. (ALMEIDA, 2003).

Segundo Antunes (2005), em entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU), a lógica do capital na chamada “mundialização da economia” é reduzir o trabalho vivo, ampliar o maquinário técnico-científico e reestruturar a “organização sociotécnica” do trabalho com o objetivo de aumentar a produtividade visando à competitividade. Esse sistema, ao mesmo tempo oscila entre uma parcela da classe trabalhadora ser indispensável, e outra dispensável, porém ambas em situação de risco, podendo se tornar supérfluas.

As políticas neoliberais do Estado adotadas desde o governo Fernando Collor e acentuadas no governo Fernando Henrique Cardoso, para Almeida (2003), justificaram a reforma na educação profissional implantada como condição para fomentar a competitividade, visto que havia a necessidade de formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis às novas regras do setor produtivo. No ensino as influências da globalização ficam evidentes na flexibilização dos modelos de instituições educacionais e tipos de formação preconizada pelo governo ao promover a reforma educativa, aproximando a educação às tendências produtivas.



O aumento da dependência dos países periféricos em relação aos países centrais significa debilidade econômica e política, maior poder econômico dá maior poder político. Para Santos (2005) dessa maneira os países centrais que dominam a economia, ditam as regras de produção e mercado que devem ser seguidas pelos outros países. O autor cita como exemplo as políticas educacionais implantadas de acordo com as exigências dos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, cujo discurso:

(...) remete para a qualidade total na educação, onde investimentos e benefícios são projetados como se procede em uma empresa (...) Quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo.

A presente pesquisa tem como intenção problematizar o caso do Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas no período compreendido entre o início da sua construção, em 1996, e a efetiva inauguração ocorrida em 2007, sob o olhar das políticas educacionais vigentes. Esse campus assume interesse especial por vários motivos, dentre eles destacam-se a política pública para educação profissional no período do presidente Fernando Henrique Cardoso que transferiu para estado, municípios e iniciativa privada parte da responsabilidade pela manutenção dessa modalidade de ensino e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que promoveu a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica dentre outras ações. Destaca-se também sua importância na região devido à queda na taxa demográfica municipal, sobretudo em relação aos jovens em idade escolar ao mesmo tempo em que se acentua a demanda por trabalhadores qualificados nos setores chave da economia local, como nos setores alimentício, agropecuário e sucroalcooleiro.

Para melhor compreender o processo de construção e implantação do IFG- campus Inhumas, o trabalho foi dividido em cinco capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado “Políticas Públicas e a Educação Profissional”, aborda, entre vários aspectos da educação, a sua importância no planejamento das políticas sociais e seu papel de fomentadora do desenvolvimento regional. O estudo leva em consideração o efeito das influências externas, principalmente dos organismos financeiros internacionais, na reforma do ensino profissional ocorrida na década de 1990 e a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica a partir do ano de 2004.

O capítulo 2 remete às políticas educacionais para a educação profissional a partir da década de 1990, mais especificamente durante o governo dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A trajetória da Rede Federal de Educação Profissional no

Brasil e no estado de Goiás e um breve histórico do Instituto Federal de Goiás também fazem parte deste capítulo, com o objetivo de narrar o caminho percorrido pela rede federal de ensino profissional desde o seu início, em 1909, até os dias de hoje, buscando a visão dos vários governos para essa modalidade de ensino.

O histórico da construção e implantação da escola são descritas no capítulo 3, “Instituto Federal de Goiás – campus Inhumas”, assim como a expectativa da comunidade local no início da construção em 1996 e na atualidade com o cumprimento da etapa final de implantação.

As ações do Instituto junto à população e o perfil dos alunos são objetos de análise no capítulo 4.

## **PROBLEMA**

Como a concepção das políticas públicas interferiu na construção e implantação do IFG - campus Inhumas?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar as implicações das políticas de educação profissional na trajetória da implantação do Campus Inhumas do IFG.

### **Objetivos Específicos**

- Verificar como as políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva afetaram a construção e implantação do IFG - Campus Inhumas.
- Descrever as percepções locais sobre a trajetória da implantação do IFG em Inhumas.

- Identificar as perspectivas da comunidade local e institucional em relação à contribuição da educação profissional ao desenvolvimento local.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **Delineamento da Pesquisa**

Para atingir os objetivos propostos optou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois, segundo Minayo (1993), seus dados se complementam e a realidade abrangida entre eles interage dinamicamente, onde os dados subjetivos são compreendidos através dos subsídios colocados por dados objetivos. Outro fator levado em conta refere-se ao contato do pesquisador com a situação que, segundo Godoy (1995), leva a um processo de interação em que se procura compreender o fenômeno conforme a percepção dos seus agentes sociais, “é a melhor maneira de se captar a realidade”.

A abordagem qualitativa permite a interatividade, o envolvimento dos participantes e a flexibilidade na coleta de dados, possibilitando o refinamento nas questões da pesquisa. Como ela é interpretativa, “permite a filtragem dos dados situando um momento sóciopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2007).

Conforme Godoy (1995) são características da pesquisa qualitativa:

- a) o ambiente natural é considerado a fonte direta dos dados;
- b) a pesquisa, sendo descritiva, envolve transcrição dos dados obtidos de entrevistas, jornais, livros, vídeos, etc.;
- c) o interesse do pesquisador é maior pelos processos do que por produtos ou resultados;
- d) a principal preocupação do pesquisador é o significado que as pessoas têm e dão à realidade.

Para Goode e Hatt (1973), o estudo de caso é um tipo de pesquisa, um meio de organização de dados que preserva o caráter unitário do objeto de estudo, assim como a estratégia para se investigar o “como” e o “por que” da ocorrência de certos fenômenos que fogem ao controle do pesquisador.

Entende-se a modalidade estudo de caso como a mais adequada, pois “possibilita explorar situações da vida real e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno”

(GIL, 2008), sendo o fenômeno entendido como a implantação do IFG no município de Inhumas-GO, e as variáveis sendo as reformas educacionais promovidas pelo governo federal, causadoras diretas das mudanças. Segundo Ludke (1986), esta modalidade é uma representação singular da realidade historicamente situada, aplicando-se ao estudo pretendido.

### **Definição dos sujeitos**

Para compreender os efeitos das políticas educacionais no IFG, definiu-se como público-alvo a comunidade local, representada por moradores sem relação direta com a escola tais como pequenos empresários e comerciantes, profissionais liberais e população em geral, políticos locais; servidores atuais e antigos da escola (dirigentes, coordenadores, professores e técnicos administrativos), na condição de executores e os sujeitos das ações governamentais; alunos formandos dos cursos técnicos integrados e superior; além de profissionais do MEC/SETEC (técnicos e diretores), considerados como formuladores dessas ações. Torna-se relevante destacar que foram entrevistadas pessoas que vivenciaram os fatos no início, assim como na atualidade.

A amostragem foi definida pelo método não probabilístico por tipicidade ou intencional que, de acordo com a definição de Gil (2008), “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado como representativo desta”. A seleção da amostra da comunidade, políticos, profissionais do MEC e servidores do Instituto efetivou-se de forma aleatória, buscando representantes de vários segmentos com disponibilidade para a entrevista, sem a preocupação de quantidade específica, porém levou-se em conta a diversidade de opiniões em cada categoria.

Para reconhecer a categoria dos entrevistados e, ao mesmo tempo garantir o sigilo de suas identidades, utilizou-se um código de letras caracterizado da seguinte forma: P1, P2, e assim sucessivamente, para políticos locais; S1, S2, e assim sucessivamente, para servidores do IFG; C1, C2, e assim sucessivamente, para a comunidade local e T1, T2, e assim sucessivamente, para técnicos do MEC.

A pesquisa com os formandos foi realizada por meio de questionário estruturado, com perguntas objetivas, aplicado de forma presencial. Inicialmente o intuito era atingir todos os formandos, porém somente as turmas do técnico integrado estavam disponíveis, e a pesquisa ficou restrita a esses alunos.

### **Instrumentos para a coleta de dados**

Para a coleta de dados foram utilizadas estratégias combinadas de entrevista semi estruturada, questionário com questões abertas e fechadas, pesquisa em banco de dados e pesquisa documental.

A entrevista semi estruturada, segundo Gil (2008), tem a vantagem da flexibilidade, pois permite a obtenção de maior número de respostas e a reformulação de questões para o melhor entendimento sobre o depoimento do entrevistado, além de dar oportunidade de observar reações e atitudes. Outra vantagem é o contato mais informal, pessoal e reservado quando necessário. Devido a essas características o método foi aplicado junto à comunidade local, aos integrantes da instituição e aos profissionais do MEC/SETEC. Para melhor condução das entrevistas foram realizadas mediante um roteiro orientador, onde questões puderam ser acrescentadas conforme as respostas obtidas, o que proporcionou liberdade tanto ao entrevistador, como ao entrevistado.

O questionário estruturado é adequado nas situações de distância geográfica, quando se deseja anonimato, ou existe a indisponibilidade de tempo para uma entrevista pessoal, podendo ser enviado via correio, ou correio eletrônico (GIL, 2008). No presente trabalho, o referido instrumento foi aplicado pessoalmente pelo pesquisador junto aos alunos concluintes dos cursos técnico integrado.

Os jornais locais serviram de fonte para a pesquisa documental, o método foi escolhido como instrumento de coleta de dados por este ser, de acordo com Ludke e André (1986) “uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador”.

O intervalo de tempo escolhido refere-se ao período compreendido entre 1997 e 2007, pois trata-se de época correspondente ao início da construção à efetiva inauguração do campus de Inhumas do Instituto Federal de Goiás.

## **1. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ações governamentais que afetam diretamente o ensino profissionalizante**

Políticas públicas são definidas, como sendo a totalidade de ações, metas e planos que os governos (no âmbito federal, estadual ou municipal) quando assumem e desempenham temporariamente as funções de Estado, traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É o “Estado em Ação”.

Souza (2006) elabora conceitos mais amplos e analisa várias definições sobre políticas públicas resumindo-as como o “campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Reforça ainda que “as definições assumem que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores”.

Vários autores como Rua (1998), Souza (2006), Hofling (2001) e Di Giovanni (2009) apontam características inerentes às políticas públicas que as diferenciam de programas e decisões de governo, tais como:

- suas decisões e ações devem ser revestidas da autoridade do poder público;
- as ações pretendidas e planejadas devem ser efetivamente executadas;
- apesar de causar impacto a curto prazo, são políticas de longo prazo;
- além da sua proposição, são planejadas a implementação, execução e avaliação;
- envolve ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas

De acordo com Rua (2006) aspectos que devem ser considerados no planejamento das políticas públicas: identificação dos atores, ou seja, quem serão os afetados pelas decisões e ações que compõem a política, qual tipo de demanda (nova, recorrente ou reprimida) essa política atenderá e o acompanhamento/controle da política, pois os implementadores nem sempre fazem parte do grupo técnico/político formulador das políticas.

Sendo assim Souza ( ) destaca que “o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública”

## 1.1 – Políticas Públicas Sociais e Educacionais

Entende-se como políticas públicas sociais as implementadas pelo Estado, nas áreas de educação, saúde e moradia, voltadas a uma parcela específica da população que tem por objetivo a proteção social e a redução das desigualdades estruturais provocadas, principalmente, pelo desenvolvimento sócio-econômico no sistema capitalista.

A política social por ter como objetivos reduzir as desigualdades e promover a cidadania, pode-se então, “construir a política educacional tomando como base os elementos que norteiam uma política social” COSTA (2000). Porém, como afirma Höfling (2001), as políticas sociais, entre elas as educacionais, não devem ser somente “ações sociais”, mas colaborarem para a construção de direitos sociais. Para o autor é preciso “a participação efetiva dos envolvidos nas esferas de decisão, planejamento e na execução da política”.

Azevedo (2004) ressalta que, quando a política educacional é definida como um programa de ação, se torna

(...) um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois é tentar o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...].(p.7)

Uma política educacional do ensino profissional voltada exclusivamente ao mercado de trabalho e aos interesses específicos de determinadas indústrias, ou formas de emprego, é um equívoco, afirma Höfling (2001) e quando assim o faz, diz a autora citando Claus Offe, o Estado capitalista, além de fornecer mão de obra, usa a educação como meio de controle da população não-inserida no processo produtivo.

Esse modo de tratar a educação como fator de desenvolvimento econômico é bem caracterizado no modelo neoliberal de governo, onde o lema, “menos Estado e mais Mercado”, eleva a importância da livre iniciativa e do mercado como reguladores da renda e riqueza. Também entendem que o indivíduo é o responsável por sua própria qualificação e inserção no mundo produtivo, desobrigando o Estado de tal incumbência.

Ao criticar as políticas educacionais no Brasil, Libâneo (2008) afirma que estas fracassam porque não “partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às

escolas, das necessidades dos professores, das condições de aprendizagem dos alunos”. Ressalta que nas últimas décadas, tanto no âmbito da gestão dos sistemas de ensino, como na própria pesquisa educacional, as análises externas<sup>1</sup> têm se sobreposto às internas<sup>2</sup>. O autor afirma que ainda há muito a ser feito, pois as políticas educacionais, a legislação e a pesquisa estão muito distantes da realidade escolar, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Outro problema são as ações e estratégias em forma de programas pontuais e focalizados na parte da população que não usufrui do progresso social, legado de um Estado de inspiração neoliberal, conforme atesta Höfling (2001), que ainda afirma que “tais ações, não tem o poder e frequentemente não se propões a alterar as relações estabelecidas na sociedade”.

O governo atual entende que não basta apenas garantir que a política seja pública, com recursos obrigatórios e vinculados ao orçamento da União visando apenas sua manutenção. No caso específico da educação, se faz necessária sua articulação com outras políticas, como as políticas de trabalhos e renda, ambiental e social, além de estarem comprometidas com o todo social de modo a provocarem impactos e mudanças reais. (BRASIL, 2008).

Sendo os problemas educacionais compreendidos somente na medida em que são referidos ao contexto em que se situam, como diz Saviani (1983), assim também pode-se entender a política educacional como política e a ideologia comandadas pelo Estado.

## **1.2. As Influências Externas na Educação Profissional**

Salvatore, citado por Romminger (2004), define que o Sistema Financeiro Internacional representa os costumes, instrumentos e organizações que visam regulamentar as relações entre Estados, mercados e moedas. Dentre os atores desse sistema, responsáveis pela definição de estratégias de investimento e financiamento, destacam-se as Instituições

---

<sup>1</sup> São análises que focalizam aspectos sociais, econômicos e culturais, como também a legislação e a gestão do ensino, são “de fora para dentro”.

<sup>2</sup> São análises que focalizam objetivos, conteúdos, metodologias e as ações organizativas e curriculares, além da avaliação da aprendizagem, são de “dentro para fora”.



Internacionais, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Grupo Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

As instituições financeiras internacionais FMI e BIRD foram criadas em 1944 durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ou Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, a qual contou com a participação de 44 países sob a hegemonia norte-americana.

O FMI é mantido e controlado pelos países centrais, seus depositantes principais. Seu objetivo é emprestar dinheiro a países em crise, promovendo a estabilidade da balança de pagamento, ou ajustes estruturais. Em contrapartida, os países beneficiários devem se submeter a uma série de exigências elaboradas pelo próprio Fundo, e de interesse de seus associados, comprometendo-se a evitar novas crises.

Já o Banco Mundial é um grupo composto por várias instituições (AID, IFC, AMGI CIADI e BIRD). Foi inicialmente criado com o objetivo de promover a reconstrução das economias nos países europeus após a segunda guerra mundial, mas na década de 1950 adquiriu o perfil, por meio do BIRD, de um banco de fomento voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento. Desde a sua criação, o Banco Mundial tem influenciado os rumos do desenvolvimento global, tanto no que diz respeito ao volume de empréstimos e a abrangência de sua atuação, como também em relação ao caráter estratégico que desempenha no processo de reestruturação neoliberal nos países periféricos (SOARES, 2009).

Ambas as instituições, FMI e BIRD juntamente com a OMC<sup>3</sup> (organização criada em 1995), tornaram-se, segundo Silva (2005), “as guardiãs dos interesses do capital e com capacidade para induzir políticas econômicas e o destino dos países do planeta”, promovendo suas políticas de privatização e regulação nos campos econômicos, sociais e educacionais, que eram apresentadas aos países em desenvolvimento como “única alternativa” de sua inserção na era da modernidade. Em relação à educação, Silva (2005) salienta que a OMC propõe que a educação seja tratada como um produto, um serviço comercial e, como tal, ser subordinada às leis do mercado internacional.

---

<sup>3</sup> Promove o comércio entre os países, arbitra as disputas comerciais, define e fiscaliza o cumprimento de acordos e normas do comércio internacional.

As atuações do Banco Mundial no Brasil tiveram início em 1949. As áreas de energia e telecomunicações receberam os primeiros empréstimos, mas foi nos anos 70, durante o regime militar, que o Brasil tornou-se um dos maiores tomadores de recursos do Banco. Desde o governo Fernando Collor de Melo, em 1990, até o governo Fernando Henrique Cardoso, o modelo econômico e sua política neoliberal comandaram o desenvolvimento do Brasil por meio de programas de estabilização, ajustes e reformas nas políticas sociais (SOARES, 2009). Qual o verdadeiro interesse do Banco Mundial na educação? James Wolfensohn, presidente do Banco Mundial entre 1995 e 2005, declarou, em 1999, que “é necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária”. O investimento em educação é considerado pelo BIRD como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres e suas diretrizes para os empréstimos variam de acordo com a evolução das políticas de desenvolvimento (ALTMANN, 2002).

Os empréstimos para a Educação são concedidos por meio de projetos, aprovados de acordo com as políticas setoriais, devendo se enquadrar nas reformas educativas estabelecidas pelo BIRD, que são: prioridade para a educação básica; melhoria da qualidade e eficácia da educação, que seria alcançada com a melhoria na qualidade dos livros didáticos, maior tempo de instrução e pela formação de professores em serviço; descentralização da estrutura escolar; participação da comunidade nos assuntos escolares; incentivos ao setor privado e políticas baseadas em análises econômicas (ALTMANN, 2002). Segundo a autora, o objetivo da prioridade ao acesso à educação básica é a tentativa de formar trabalhadores flexíveis voltados ao mercado de trabalho em constante mutação. Na realidade, a autora observa que “não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social”.

O primeiro empréstimo do BIRD à educação profissional referiu-se ao ensino técnico secundário agrícola e industrial, prevendo reforma e construção de novas escolas com a recomendação da implantação do modelo de ensino pós-secundário. Esse projeto foi executado no período entre 1971 a 1978, sob recomendação já referenciada em documento do Banco Mundial, no qual define o ensino profissional como elemento estratégico para a formação de mão de obra qualificada, visando à indústria e agricultura. O Relatório de 1974 considerou a qualificação da mão de obra como fator para o aumento da produtividade nas novas indústrias e, na década de 1980, recomendou a descentralização da gestão a propor maior autonomia nas instituições de ensino (FONSECA, 1998, 2009).

Ainda sobre as recomendações do Banco Mundial na década de 1990, Fonseca (1998) afirma que:

As diretrizes do Banco para as décadas futuras tratam de estreitar os vínculos entre este nível de ensino (profissional) e as atividades econômicas, especialmente em relação às pequenas empresas do setor informal. (...) Diferentemente dos primeiros documentos setoriais, a ênfase desloca-se do ensino técnico de nível secundário para a alfabetização e a educação geral . (p. 11).

Em seu documento político de 1995, o Banco Mundial reafirmou a preferência pelo ensino primário e sugeriu cobrança de taxas, descentralização administrativa e transferência para o setor privado dos outros níveis e serviços educacionais (FONSECA, 1998). Atualmente, existem 66 projetos no Brasil financiados pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2010), destes, destacam-se na educação o Projeto de Desenvolvimento da Educação e Gestão Pública e o Projeto Eduq (Educação de Qualidade), ambos da Secretaria da Educação de Pernambuco.

Outro agente financiador da educação brasileira foi a USAID, órgão independente do governo federal dos EUA, criado em 1961 pelo presidente John Kennedy com o objetivo de promover assistência econômica e humanitária em todo o mundo. No início as cooperações técnicas se davam por doações, mas logo foram transformadas em empréstimos suaves, sendo que, em ambos os sistemas, existiam as contrapartidas dos países atendidos.

As ações da USAID no Brasil alcançaram várias áreas educacionais, desde treinamento de professores, doações e empréstimos em todos os níveis educacionais, até a estrutura física das escolas, fornecimento de equipamentos e livros didáticos, além da administração escolar, com a prioridade sempre direcionada pela própria agência.

Como resultado de uma reunião, em 1989, realizada pelos governos conservadores, diretores das instituições financeiras internacionais, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos de países em desenvolvimento, cujo objetivo era analisar a economia dos países tomadores de empréstimos, aprovou-se um modelo de reformas estruturais a ser implementado pelos países beneficiários como condição para obterem novos empréstimos. À conclusão de tal reunião denominou-se Consenso de Washington e efetivou a implantação do modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser adotado pelos países devedores (SILVA, 2005).

Esses programas de ajuste e estabilização propostos para a América Latina, pelo Consenso de Washington, visaram a expansão do neoliberalismo, tendo como pano de fundo, a chamada “crise da dívida” de boa parte dos países latino-americanos. Ressalta-se que os grupos dominantes locais sempre tiveram papel importante na construção desse processo, como observa Gentili (1998). O autor destaca que “O consenso de Washington não tem, em tais grupos, simplesmente um aliado; tal consenso configura-se como projeto hegemônico tanto *nesses* quanto a partir *desses* grupos” (grifos do autor).

Para atingir o ajuste, os países deveriam promover a circulação de capital na região tomando as medidas sugeridas pelo Consenso, as quais foram: reforma do Estado, previdência e fiscal, privatização de empresas estatais, redução dos gastos públicos, facilitação da competitividade externa, incentivos ao setor privado, estabilização das instituições bancárias, obtenção de superávit primário, desregulamentação do mercado, flexibilização dos contratos de trabalho, combate à corrupção, adoção de códigos e normas financeiras internacionais, combate à pobreza e reformas nas políticas sociais na educação e saúde (SILVA, 2005).

Em 1959, o BID foi criado a partir de proposta do presidente Juscelino Kubitschek acordada pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Tinha como objetivo ser fonte de financiamento multilateral e de conhecimentos para o desenvolvimento econômico, social e institucional sustentável na América Latina e no Caribe. Em relação à Educação propõe-se a financiar:

Programas de educação técnica e formação profissional destinados a capacitar trabalhadores qualificados e técnicos de nível médio, em ocupações requeridas para as atividades produtivas e assegurar sua participação nos benefícios sociais e culturais de sua comunidade, incluindo-se a reforma e adaptação dos programas educativos de nível médio para possibilitar capacitação em ocupações técnicas sem sacrificar a oportunidade de adquirir educação básica (BID, 1981) (trad. por Roberto Deitos).

Em março de 1989, os projetos setoriais do BID eram co-financiados em parceria com o BIRD, instituição de maior peso político pelo qual prevaleceram suas normas. Tal fato reforçou as condições exigidas aos países devedores para financiamento de projetos estruturais e setoriais junto a esses organismos internacionais. Sobre tal acordo, Deitos (2005) observa:

O BID irá conduzir sua política de financiamento de acordo com o conjunto de políticas setoriais e estruturais demandadas pelo BIRD e FMI (sob domínio político

e econômico dos países centrais – G7), das quais participa como agente multilateral, estratégico para a consolidação das mesmas. (p. 167)

Durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, o BID assumiu papel de destaque ao financiar a reforma e expansão da educação profissional e do ensino médio com os programas PROEM (no estado do Paraná), PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem) e PROEP (em nível nacional), conforme disposto no Decreto n.2.208/97 a estabelecer a separação entre o ensino técnico e o ensino médio, o ordenamento dos currículos do ensino profissional sob a forma de módulos e sua adequação ao mercado de trabalho, entre outras medidas.

Ao analisar as intervenções dos organismos financeiros multilaterais, por meio de cooperação técnica, o repasse de recursos e o necessário desenvolvimento dos países periféricos, Deitos (2000) conclui que:

Esse processo fortalece a subordinação e a reprodução do capital através do gerenciamento disfarçado de cooperação e financiamento externo, desencadeados através das relações dos governos locais com os organismos bilaterais e, em especial, com os organismos multilaterais.

Para Debrey (2003), as imposições feitas pelos organismos internacionais ao Brasil visando a aprovação de projetos e financiamentos, como desregulamentação do mercado, incentivo a privatizações, abertura ao ingresso do capital estrangeiro e redução dos gastos públicos, entre outras medidas, favorece “a inserção da economia brasileira na globalização e na reestruturação produtiva neoliberal efetiva-se de forma improvisada, dependente e sem a necessária estruturação de uma política de desenvolvimento autônoma”.

Ainda, segundo o autor, nesse contexto, a educação “expressa a hegemonia de novos paradigmas econômicos, culturais e tecnológicos, com recorrência à teoria do capital humano em sua nova ressignificação, objetivando a lógica do capital integrado e flexível”.

Na década de 1990, as recomendações (condições para o financiamento do programa) do BID em relação à educação profissional acatadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso ao implantar a Reforma do Ensino médio e técnico, foram, no nível secundário, separar a formação acadêmica da formação técnica, priorizando essa formação no pós secundário (pós-médio ou subsequentes) ou em cursos superiores de curta duração

(tecnológicos). Embora fossem condicionalidades impostas, as medidas estavam de acordo com a posição político ideológica do governo e contavam com seu apoio.

Embora em maior evidência na década de 1990, atualmente, esses organismos, continuam financiando inúmeros projetos no Brasil, em grande parte por meio de parceria com os governos federal e estadual, observando que os governos desembolsam a mesma quantia financiada como contrapartida. O Brasil é reconhecido como o maior “parceiro” do Banco Mundial. Entre 1949 e 2009, cerca de 44,8 bilhões de dólares financiaram projetos governamentais. Na década de 1990, o Brasil obteve em média 10 bilhões de dólares e, na década de 2000, recebeu 18 milhões de dólares (BANCO MUNDIAL, 2009).

### **1.3. Desenvolvimento Regional e Escolarização.**

Para entender qual a importância da educação no desenvolvimento de uma região, faz-se necessário, primeiramente, compreender a relação e a distinção entre desenvolvimento e crescimento econômico. Em síntese, há duas correntes do pensamento econômico que abordam essa questão: a que propõe o crescimento econômico, progresso, modernização e industrialização como sinônimos de desenvolvimento e outra que percebe o crescimento como condição indispensável ao desenvolvimento, mas não como única condição suficiente para que este ocorra.

Shumpeter (1977) ressalta que o desenvolvimento está ligado ao crescimento econômico e à trajetória tecnológica. Observa, porém, que “apenas as mudanças da vida econômica que não forem impostas de fora, mas que surjam de dentro, por sua própria iniciativa” podem ser entendidas como desenvolvimento.

Para Furtado (2004), “desenvolvimento é, basicamente, aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade” e o que o diferencia do crescimento econômico é a maneira como a população é afetada pelo fenômeno:

(...) o crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. (...) Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (...).

Da mesma forma, Kugelmas (2007) define desenvolvimento econômico como “uma idéia mais ampla que supõe transformações estruturais e traz implícito um programa social e político; crescimento econômico em si não abarca essas questões”. Destaca que alguns países tiveram crescimento econômico concentrador e horizontal, reproduzindo o modelo industrial dos Estados Unidos e Europa Ocidental, porém, não como condição única do desenvolvimento.

Percebe-se hoje, que as teorias fundamentadas no crescimento econômico industrial, são substituídas pelas teorias fundadas no desenvolvimento humano. Durante muito tempo, o desenvolvimento era relacionado a indicadores econômicos extremamente técnicos a servir como eixo do pensamento desenvolvimentista, este, centrado na idéia do Estado de “Bem-Estar” gerado pelo aumento de riquezas. O debate atual inclui a vertente social no conjunto das condições sócio-econômicas da população para um conceito mais amplo: Estado de “Bem-Estar Social”, que inclui qualidade de vida e inclusão profissional, social e educacional da população.

O relatório do PNUD afirma que o bem-estar da população, com a oferta de oportunidades de empregos produtivos e bem remunerados, depende do crescimento econômico que leva ao aumento da produção e da produtividade. Entretanto, “o crescimento não é, em si, o objetivo último do processo de desenvolvimento, e tampouco assegura, por si só, a melhoria do nível de vida da população”.

Na década de 1990, o economista Mahbud ul Haq cria, em colaboração com outro economista Amartya Sen, o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano<sup>4</sup> como indicador para aferir o desenvolvimento de um país ou região, onde, além da questão econômica, incorpora aspectos de qualidade de vida, como saúde e educação.

De acordo com Bianchini (2001), o desenvolvimento humano deve ser avaliado à medida que aumenta as opções de escolha do ser humano. Para que isso aconteça é fundamental ter alcance a recursos que permitam um padrão de vida decente, longevidade e saúde, e acesso ao conhecimento. Portanto, aspectos como socialização dos frutos do conhecimento, igualdade de oportunidades e universalidade dos direitos de saúde, habitação,

---

<sup>4</sup> O IDH é calculado levando em conta a educação (alfabetização e escolarização), saúde (longevidade – expectativa de vida ao nascer) e renda (*PIB per capita*). O índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano da população.

nutrição e educação fazem parte do conceito de desenvolvimento humano. O autor ainda ressalta que:

O desenvolvimento humano significa não apenas desenvolvimento para as pessoas, das pessoas, mas também, desenvolvimento pelas pessoas. Portanto, é preciso assegurar que as pessoas, por meio de estruturas apropriadas, participem plenamente das decisões e processos que afetem suas vidas.

Embora o IDH seja o indicador mais utilizado, há críticas quanto à sua limitação em relação à territorialidade. Veiga (2005) destaca como defeito, a utilização de apenas três dimensões (saúde, renda e educação). Para o autor, o IDH não contempla a dimensão ambiental, ou a cultural, locais, além do fato deste utilizar a média aritmética baseada na renda média da população. Considera que assim um indicador com média alta pode não significar a realidade da população como um todo, mas somente parte dela.

Froelich (1998) reforça o que, em plena era de globalização, o local não perde sua importância, ao contrário, para os processos de globalização e regionalização são indissociáveis e que ao invés do fim do local, o que se percebe é uma “pluralidade de interpretações quanto ao significado do mundo, formulado a partir da perspectiva de tradições nacionais/regionais”.

De acordo com Siedenberg (2008), o desenvolvimento regional é baseado em mudanças que ocorrem em determinado espaço e tempo, levando-se em conta os atores envolvidos, os recursos disponíveis e as relações entre eles. Esses fatores fazem com que as possibilidades de desenvolvimento das regiões sejam distintas e que “planos de desenvolvimento não são simplesmente transferíveis, ou adaptáveis, de uma região para outra”. Sendo assim, cada região deve priorizar seus esforços em setores e recursos humanos, preparando, informando, conscientizando e qualificando a população, tornando-a protagonista do desenvolvimento local.

O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. (DOWBOR, 2006).

Na Conferencia sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina, realizada no Chile em março de 1962, Echeverria (1997) tratou da conexão entre



educação, economia e estrutura social com foco nas vantagens da educação para o crescimento econômico, descrevendo as percepções dos países ricos e industrializados, e as necessidades dos países em desenvolvimento. Para o autor, principalmente as sociedades industrializadas avançadas, já naquela época, perceberam a necessidade de escolarização universal dos cidadãos em todos os níveis e a preparação técnica dos trabalhadores para a crescente capacidade produtiva e tecnificação da indústria.

A compreensão do cidadão, sobre a sua importância na transformação social e econômica do seu próprio ambiente, pode ser alcançada pelo acesso à educação tirando-o do papel de mero espectador do seu destino. “A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.” (Dowbor, 2006).

## **2. TRAJETÓRIA E TRANSFORMAÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### **2.1. Trajetória do Ensino Profissional no Brasil e estado de Goiás**

Dentre as várias políticas sociais, as referentes à saúde, educação e moradia são alvo de inúmeros programas e projetos, os quais nem sempre se transformam em políticas públicas contínuas. São, frequentemente, interrompidas no governo seguinte, criando o que Rua (1998) nomeia de demandas recorrentes<sup>5</sup>, que podem se acumular sem que o sistema encontre a solução final tornando-se uma “sobrecarga de demandas” (grifo da autora) que ameaça a estabilidade do sistema e desencadeia demandas reprimidas<sup>6</sup> transformando-as em problemas políticos, gerando insatisfação tanto no governo como nos atores das políticas.

As políticas educacionais, particularmente em relação ao ensino profissional, tiveram diversas ações englobando mudanças estruturais, pedagógicas e institucionais que, por diversas ocasiões, se mostraram equivocadas ou mal planejadas. Além da descontinuidade das ações mencionadas ainda perdura a questão do público-alvo das instituições públicas de ensino profissional. Criadas inicialmente para atender os “pobres e desvalidos da fortuna”, posteriormente atendeu os filhos da classe operária e finalmente a classe média, que encontrou um ótimo ensino público nestas instituições, promovendo confusão e perda de identidade das escolas.

#### **2.1.1. De Escola para os pobres á Escola para as Elites: quem são os beneficiados pelo ensino técnico?**

Desde os tempos coloniais, o ensino no Brasil é marcado pela dualidade, sendo a educação destinada aos filhos dos trabalhadores com características distintas daquela oferecida aos filhos da elite. A educação da elite era feita em casa ou nos colégios internos, distante da realidade priorizando o ensino superior, e a educação primária, abandonada pelo Estado, era destinada à população pobre, branca e livre. (CORDEIRO, 2006).

---

<sup>5</sup> São aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental.

<sup>6</sup> São aquelas constituídas por "estados de coisas" ou por não-decisões.

A educação profissional é vista pela sociedade como assistencialista, caritativa e controladora desde as Oficinas de Ofícios com seus mestres e jovens aprendizes, os quais deveriam ser “necessariamente órfãos, expostos da Santa Casa de Misericórdia, pobres ou indigentes” (CUNHA, 1978), o mesmo acontecendo no período Imperial com a instrução aos “menores abandonados, objetivando a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”, oferecida nas Casas de Educandos Artífices, na Companhia de Aprendizes Menores dos Arsenais da Marinha e nos Liceus de Artes e Ofícios. No final do Império, novo elemento ideológico foi acrescentado com a chegada ao país dos padres salesianos, a educação adquiriu o status de “antídoto ao pecado” (CUNHA, 2000).

Em 1909, o ensino profissional foi estruturado a partir do Decreto nº. 7.566 que criou as Escolas de Artífices e Aprendizes nas capitais brasileiras, iniciando a atuação direta do governo federal na formação profissional. Em relação a quem se destinaria a formação, tem-se “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna (...) (...), como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). De acordo com Lobo (2009), a criação das Escolas de Artífices e Aprendizes o Estado iniciou um “processo de laicização, assumindo uma responsabilidade antes deferida às pias sociedades”.

Na década de 1930, mesmo com a demanda de mão de obra qualificada, a formação técnico-profissional continuou voltada para as camadas pobres da população. Nem a criação de um ministério específico (Ministério da Educação e da Saúde Pública) rompeu a dicotomia em torno dos objetivos da educação acadêmica e da profissional, isto é, o ensino secundário destinado às elites e a formação profissional destinada às classes menos favorecidas, corroborada por artigo na Constituição de 1937 a dispor que “(...) O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado (...)”.

Oficializando o ensino profissional, como destinado aos pobres, estava o Estado cometendo ato lesivo aos princípios democráticos e instituindo oficialmente a discriminação social através da escola. Identifica-se, portanto a manutenção do sistema dual de ensino. A elitização mantém-se (BATISTA, 2002).

A Reforma Capanema, instaurada durante o Estado Novo, restringe o acesso ao ensino superior para os egressos de cursos técnicos. Estes poderiam, somente, candidatar-se a cursos relacionados à sua formação profissional. Os concluintes do segundo grau não tinham

restrições de candidatura (CUNHA, 2005). Tal fato proporcionou, na prática, a dificuldade de acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino voltado para o trabalho intelectual.

Em 1942, com a criação do SENAI, a preocupação principal passou a ser a qualificação/treinamento de trabalhadores para a crescente produção industrial brasileira, a diretiva de formação de mão de obra qualificada para a indústria norteou a educação profissional brasileira a partir deste período. Ainda nos anos 40, durante o governo Gaspar Dutra (1946-1947) registrou-se a criação de nove Escolas Agrotécnicas Federais.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek “(...) a modernização foi associada ao progresso técnico e justificada pela necessidade de integração da economia brasileira à economia mundial. As demandas oriundas da expansão industrial colocaram no centro o ensino profissional. Não obstante, se manteve vinculada a este ensino a marca de destinado às camadas pobres” (PEREIRA, 2003).

Na época dos governos militares, em 1964, foi colocado em prática o programa PIPMO – concebido originalmente pelo presidente João Goulart - para a capacitação rápida e imediata de trabalhadores com cursos de duração breve e conteúdo reduzido, prático e operacional. Os cursos poderiam ser ministrados pelo SENAI, instituições de ensino técnico industrial, entidades públicas e entidades classistas de empregados e empregadores. As empresas também poderiam desenvolver projetos de treinamento preparando indivíduos, menores ou maiores de idade, através da aprendizagem metódica da qualificação profissional, do aperfeiçoamento e da especialização em vários níveis (MANFREDI, 2002).

Segundo Pereira (2003) e Castro (2005), as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela chegada de estudantes pertencentes à camada da população mais favorecida economicamente às instituições federais de ensino técnico, buscando, não a formação técnica, mas um ensino secundário gratuito e de qualidade. As escolas passaram a preparar técnicos que não se tornavam técnicos e, estes, ao mesmo tempo, dificultavam a entrada de jovens pobres devido à concorrência acirrada. Durante o governo José Sarney a opção foi pela interiorização do ensino profissional mediante a implantação de nove unidades descentralizadas e duas escolas agrotécnicas, estratégia também adotada pelo presidente Itamar Franco (1992-1994) que implantou mais 27 escolas, entre técnicas, unidades descentralizadas e agrotécnicas.

Essas mesmas escolas, no início dos anos 1990, sofreram a perda de profissionais de ensino comprometidos e o sucateamento de equipamentos. Adotam, então, projetos pedagógicos tecnicistas e imediatistas, condições que colocaram a educação profissional novamente como simples treinamento/qualificação de trabalhadores.

Em 1994, a Lei nº. 8.948 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto e, como órgão consultivo, o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, transformou, em seu Art. 3º, as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica com implantação gradativa mediante decreto específico para cada Centro.

Segundo Guimarães (1995), o projeto CEFET é “fundamentado nos novos padrões de produção e de competitividade, decorrentes da crescente globalização econômica e do significado que a educação tecnológica assume frente a esse processo, como suporte às políticas de desenvolvimento com equidade”. Refere à conjunção de três fatores: as novas demandas sociais decorrentes das novas tecnologias, as formas de gestão do trabalho e a crise da escola pública, os quais subsidiam as propostas dos empresários para a privatização parcial e descentralização técnica, administrativa e pedagógica das escolas, com o objetivo de aproximá-las da realidade local e facilitar parcerias com as indústrias.

Em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, aconteceu, entre outras mudanças, a reforma da educação profissional e do ensino médio, por meio do Decreto nº.2.208/97 que, com o intuito de dar maior oportunidade de acesso aos menos favorecidos, regulamentou as seguintes propostas: desvinculação do ensino médio e técnico; adoção do modelo de competências para o ensino técnico e criação de cursos profissionalizantes de nível superior (tecnológicos). Para Ramos (2008), essas medidas sustentadas por programas financiados pelo BID, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho segmentaram a formação dos trabalhadores em vários níveis e se constituíram em uma maneira de adequar essa formação ao regime de acumulação flexível pregada pelo regime capitalista.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva causou grandes expectativas de mudanças na sociedade e, particularmente, na educação. A revogação do Decreto n. 2.208/97 foi compromisso firmado com os educadores, no entanto, ao invés de uma nova lei, este foi substituído por outro decreto (Decreto n. 5.154/2004), demonstrando que naquele momento o Governo era “(...) a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO, 2005), mesmo assim, pode-se perceber

que houve vários avanços com a volta do ensino técnico integrado ao ensino profissional e a quase extinção do ensino por módulos.

Para Frigotto (2005), diversas ações em relação à educação profissional voltadas para a classe trabalhadora, processaram-se “mediante programas focais e contingentes”, como os programas Escola de Fábrica, PROEJA, PROJOVEM, entre outros.

Recentemente, em 2008, a partir da junção de CEFET's e EAF's, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que surgem como:

(...) uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico técnico-científica. São instituições que articulam a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. (IFG, 2009).

A criação dos Institutos vem “assegurar a formação inicial e continuada da classe trabalhadora” (BRASIL, 2008), viabilizada em cursos na modalidade EJA e ensino técnico à distância (eTEC), além de outro diferencial que, segundo Pacheco (2009):

(...) diz respeito à verticalização do ensino, devendo essa traduzir-se na oferta dos vários níveis da educação profissional e tecnológica, de modo a assegurar possibilidades diversas de escolarização e abrir caminho para a instituição de itinerários de formação.

Inserida nesse contexto, a construção do campus Inhumas do IFG assume interesse especial por vários motivos. Dentre eles, destacam-se as políticas públicas para a educação profissional desde o início das obras, no período do presidente Fernando Henrique Cardoso, e sua finalização no governo Luiz Inácio Lula da Silva, assim como por sua importância na região devido à queda na taxa demográfica municipal, sobretudo em relação aos jovens em idade escolar, ao mesmo tempo em que se acentua a demanda por trabalhadores qualificados nos setores chave da economia local, como nos setores alimentício, agropecuário e sucroalcooleiro.

Porém, de acordo com Pereira (2003) educação profissional continua assistencialista e desprestigiada e que a classe média “continua a acalantar o sonho do filho *doutor*”. Com a recente expansão da rede federal de educação profissional, ainda em fase de acertos e ajustes, espera-se que outros caminhos sejam trilhados por essa modalidade de ensino.

### 2.1.2. A Rede Federal de Educação Profissional em Goiás

A Rede Federal de Educação Profissional no estado de Goiás, antes da expansão iniciada em 2005, era composta pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, voltada ao ensino profissional industrial e situada na capital do Estado, com uma unidade descentralizada em Jataí (sul do Estado) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Urutaí, Rio Verde e Ceres, ligadas ao ensino agrícola e situadas no interior do Estado.

Após a expansão da rede e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia o estado conta com o Instituto Federal de Goiás, formado por oito campi (Goiânia, Inhumas, Jataí, Uruaçu, Formosa Anápolis, Itumbiara e Luziânia) e o Instituto Federal Goiano, formado por quatro campi (Ceres, Rio Verde, Morrinhos, Urutaí).

Apesar da diversificação na oferta de cursos em diferentes modalidades (bacharelados, licenciaturas, tecnológicos, técnicos subsequentes e integrados), a vocação educacional de ambos os institutos permanece, industrial no IFGoiás e agrícola no IFGoiano.

**Quadro 1: Comparação entre o número de vagas e quantidade de cursos oferecidos por modalidade de ensino antes e após a criação do IFG.**

MODALIDADE	CEFET-GO <sup>7</sup> (2008)		IFG (2010)	
	CURSOS	VAGAS/ANO	CURSOS	VAGAS/ANO
PÓS-GRADUAÇÃO ( <i>Lato sensu</i> )	-	-	1	60
BACHARELADO	3	200	5	300
TECNOLÓGICO	13	850	13	880
LICENCIATURA	3	180	5	540
SUBSEQUENTE	7	400	9	270
SUBSEQUENTE À DISTÂNCIA	-	-	1	160
TÉCNICO INTEGRADO	2	60	32	960
TÉCNICO INTEGRADO - EJA	1	30	7	210
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>1720</b>	<b>73</b>	<b>3.380</b>

Fonte: Base de Dados-IFG

Como consequência da expansão, percebe-se a considerável variação ocorrida nas modalidades PROEJA, técnico integrado e licenciatura que são oferecidas praticamente em todos os campi do Instituto Federal de Goiás com aumento de 300% na oferta de vagas para

<sup>7</sup> \* Até 2007 o CEFET-GO oferecia 120 vagas/ano para Ensino Médio, estas foram extintas sendo preenchidas pelos cursos técnicos integrados.

licenciaturas e 1.300% para os cursos técnicos integrados, no total a instituição dobrou o número de vagas no ensino profissional.

Embora os cursos técnicos façam parte da escola desde a sua criação, houve muita discussão e resistência por parte dos docentes quanto à sua retomada, que ocorreu, assim como a modalidade PROEJA e Licenciaturas, devido à imposição feita pelo MEC na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Vale ressaltar que, em boa parte dos casos, foram realizados previamente, estudos de viabilidade pelo Observatório do Trabalho e da Educação Tecnológica – núcleo Centro-Oeste, de responsabilidade do IFG em relação às áreas tecnológicas que seriam contempladas em cada modalidade.

**Quadro 2: Comparação entre o número de vagas e quantidade de cursos oferecidos por modalidade de ensino antes e após a criação do IFGoiano.**

MODALIDADE	CEFET – Rio Verde, Urutaí, UNED Morrinhos, EAF Ceres. ((2008)		IFGoiano (2010)	
	CURSOS	VAGAS/ANO	CURSOS	VAGAS/ANO
PÓS-GRADUAÇÃO ( <i>Stricto sensu</i> )	-	-	1	18
BACHARELADO	5	140	3	130
TECNOLÓGICO	2	60	2	80
LICENCIATURA	2	40	2	180
TÉCNICO	9	740	7	655
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>980</b>	<b>15</b>	<b>1063</b>

Fonte: IFGoiano

O Instituto Federal Goiano, por sua vez investe mais nos cursos superiores, principalmente em licenciatura e em pós-graduação, na maioria das vezes em cursos relacionados à área agrícola.

Portanto, o Estado de Goiás, que contava, em 2008, com três (3) Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, duas (2) Escolas Agrotécnicas Federais e três (3) Unidades de Ensino descentralizadas, evolui após o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional para dois (2) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, juntos, totalizam 13 campi em funcionamento e três (3) em processo de implantação, distribuídos conforme figura a seguir:



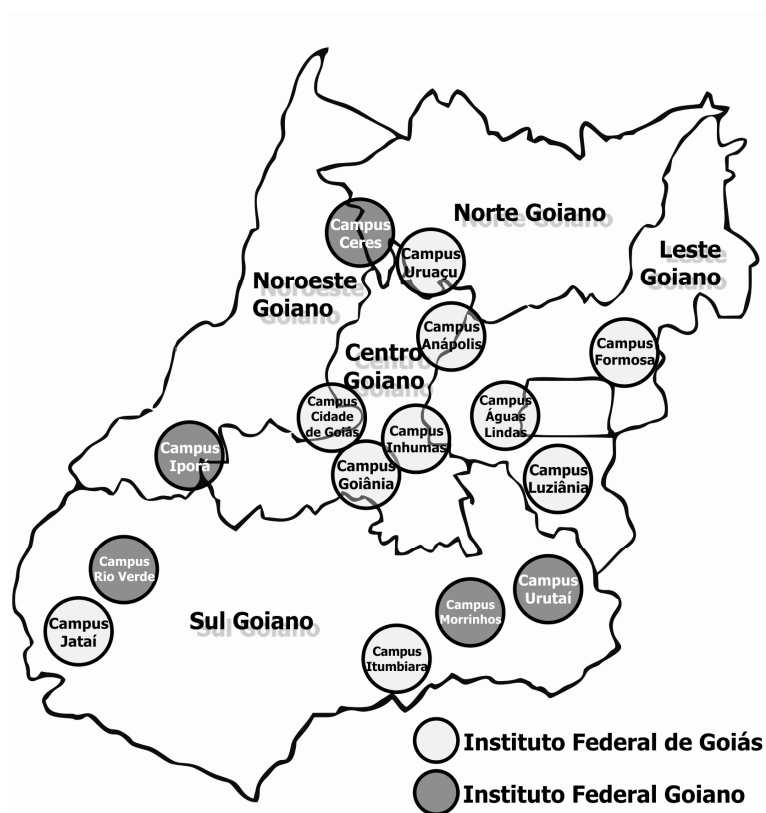


Figura 1: Distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Goiás.

### 2.1.3. A caminhada do IFG: de Escola de Artífices e Aprendizes a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

O Instituto Federal de Goiás teve seu início em, 1909, como Escola de Artífices e Aprendizes em Vila Boa, atualmente cidade de Goiás, oferecendo cursos e oficinas de forjas e serralheria, alfaiataria, marcenaria, empalhação, selaria e sapataria. Segundo Moreyra (2002), a escola foi não foi reivindicada, “foi criada em consequência de uma decisão federal unilateral, não podia ser recusada, mas também não fazia parte da realidade concreta do mundo agrário sertanejo, nem reforçava o sistema vigente de poder”.

De acordo com os estudos de Pereira (2003), a localização das escolas era de cunho político e não econômico, já que as indústrias estavam concentradas no Rio de Janeiro, São Paulo e parte de Minas Gerais. O autor também coloca que:

(...) quanto à formação de artífices, na expressão do decreto 7566/1909, as intenções de misturavam, não ficando claro qual a mais importante delas, se a qualificação da força de trabalho ou se o uso da educação profissional como dispositivo de controle da disciplina social (...).

A organização do ensino industrial no período entre 1930-1945 foi marcada por mudanças significativas na conjuntura econômica brasileira vinculada a uma expansão industrial e aumento da demanda por técnicos formados no país. Também se estabeleceram as primeiras medidas de equivalência entre o ensino industrial e a escola secundária, possibilitando aos seus alunos a entrada no ensino superior após a conclusão de seus cursos, mas somente àqueles relacionados à sua formação técnica. Essa restrição foi revogada pela Lei n.1076/50, possibilitando o direito do ingresso dos técnicos em qualquer curso superior. Mesmo assim a modalidade continuava a ser um espaço direcionado para a população pobre (PEREIRA, 2003).

Nesse cenário, em 1942, com a construção de Goiânia, a Escola de Artífices e Aprendizes foi transferida para a nova capital, já como Escola Técnica de Goiânia, coincidindo com o decreto que criou o ensino técnico industrial, estruturado em dois ciclos: primário com os cursos: industrial, básico, maestria, artesanal e aprendizagem, e secundário com os cursos: técnico e pedagógico.

Em 1959, foi transformada em Escola Técnica Federal de Goiás, tornando-se autarquia e conquistando autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. No ensino, essa autonomia caracterizou-se pela valorização dos conteúdos voltados para uma formação cultural e propedêutica, incluindo nos cursos técnicos as disciplinas que já existiam no curso ginasial.

No período entre 1962 e 1969, cresce a demanda por técnicos devido à expansão e modernização da indústria brasileira. O número de matrículas na primeira série do ensino técnico aumenta de 83 para 626. Em 1969, a ETFG oferecia quatro modalidades de ensino técnico: ginásio industrial, colégio técnico industrial, aprendizagem industrial e cursos intensivos de preparação de mão de obra industrial (MOREYRA, 2002).

A década de 1970 foi marcada pela construção de edifícios e laboratórios, e aquisição de máquinas e equipamentos, financiados pelo Projeto MEC/BIRD<sup>8</sup>, convênio que tinha por

---

<sup>8</sup> Project ID P006243 – Aprovado em 1971 com término em 1978 - BANCO MUNDIAL – Projetos.

objetivo a melhoria e a expansão do ensino técnico industrial, além da implantação nas escolas industriais do ensino pós secundário, nos moldes da concepção da educação tecnicista norte-americana com seus princípios de racionalidade, eficácia e produtividade (PEREIRA, 2003). Os cursos existentes na época eram: Agrimensura, Estradas, Eletromecânica, Edificações, Saneamento e Mineração.

Alguns aspectos preocupantes da ETFG, nessa época, eram os altos índices de repetência e evasão, como também poucos professores em regime de tempo integral, apenas 5% do total (MOREYRA, 2002). Tais dificuldades levaram a escola ao convênio MEC/BIRD descrito anteriormente.

No início dos anos 80, ressalta Moreyra (2002) “a ETFG cresceu numericamente e enfrentava problemas de pessoal, espaço físico, falta de laboratórios, oficinas, instrumentos e equipamentos“. Na área educacional, havia problemas com evasão e repetência, fazendo com que a escola criasse um curso de nivelamento com o objetivo de atender os candidatos com maior dificuldade de aprendizado, como uma espécie de cursinho antes da prova de seleção. Ainda nos anos 80, a ETFG acrescentou mais dois cursos: Telecomunicações e Mecânica, e inaugurou, em 1988, na cidade de Jataí (sudoeste de Goiás), sua primeira unidade de ensino descentralizada.

Grandes mudanças ocorreram na ETFG nos anos 90, como a oferta de cursos técnicos na modalidade pós-médio (para alunos com segundo grau completo) e oferta de cursos diversos para a comunidade em geral. Vários convênios foram firmados entre a escola e empresas para a realização de estágios, prestação de serviços e cursos. Em 1997, apresentou ao MEC projeto para a implantação de curso superior e, também, sua transformação em CEFET. Em 1998, ingressou no Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) com o objetivo de obter recursos para ampliar e diversificar a oferta de cursos na educação profissional com aquisição de equipamentos, capacitação de servidores, ampliação e reforma de instalações. Em 1999, transformou-se em CEFET, ofertando ensino médio, ensino técnico de nível médio concomitante, ensino técnico pós-médio ou subsequente e superior tecnológico.

Mais recentemente, em 2006, foram extintas as matrículas no ensino médio desvinculado do ensino técnico, ação apoiada pela comunidade escolar que percebia essa modalidade de ensino como um “desvio” das propostas da escola. No ano seguinte o CEFET-

GO iniciou a retomada do ensino técnico integrado de nível médio com os cursos Técnico em Trânsito e Técnico em Edificações, ação que poderia ter se concretizado já a partir de 2004 com o Decreto nº. 5.140, porém, segundo Castro e Vitoretti (2008), na época não se conseguiu restabelecer no interior da Instituição, ações contrárias aos princípios que atrelam a educação profissional e tecnológica à lógica do mercado. O CEFET-GO contava então com 2 cursos técnicos integrados, 4 cursos técnicos subsequentes e 13 cursos tecnológicos.

Um marco importante na história da escola foi a implantação, em agosto de 2007, do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Alimentação, na modalidade PROEJA (educação de jovens e adultos), que em 2010 passa a denominar-se Técnico Integrado de Nível Médio em Cozinha, de acordo com as novas regras do Catálogo Nacional de Cursos Técnico do MEC. O projeto foi elaborado pela Coordenação de Turismo e Hospitalidade e enfrentou muita resistência e críticas da comunidade, principalmente devido à modalidade proposta, pois desde a época de ETFG, a comunidade escolar sempre se orgulhou de instruir e educar alunos “inteligentes” e “muito bem preparados”, tendo em vista as exigências do vestibular, além da forte concorrência existente para se tornar-se aluno da escola.

No início, os principais problemas operacionais foram em relação à procura e seleção dos candidatos, Castro e Vitoretti (2008) colocam que “dois fatos concorreram para a baixa procura pelo curso: o processo seletivo para o preenchimento das vagas desvinculado da seleção de candidatos dos outros cursos e a falta de tempo hábil para fazer a sua divulgação na comunidade”. Hoje, a modalidade de ensino PROEJA está consolidada e faz parte da oferta regular de vagas na Instituição, presente em todos os campi. A seleção é feita por reunião, entrevistas e estudo do perfil sócio-econômico do candidato, todos os alunos têm direito a uma ajuda de custo do governo federal durante o período em que frequentarem o curso, o que contribui muito para a permanência deles na escola.

Em 2007, o CEFET-GO inaugurou mais uma unidade descentralizada, criada a partir da Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, localizada no município de Inhumas-GO. No total, a escola fica então composta por duas unidades descentralizadas (Jataí e Inhumas) e uma unidade sede (Goiânia).

Com o plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, lavrado pelo governo federal na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-GO junto com outros

centros federais, tornou-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ganhando autonomia para registrar diplomas, criar e extinguir cursos, ampliar a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico, entre outras ações.

Atualmente (2010), o IFG possui oito (8) campi: Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara, Uruaçu, Luziânia, Formosa e Anápolis. Há a previsão da extensão do campus Goiânia em Aparecida de Goiânia, a ser inaugurada em 2012, e a construção dos campi de Águas Lindas de Goiás e Cidade de Goiás. Somando todos os campi em funcionamento, são oferecidos pelo Instituto vinte e um (21) cursos técnicos integrados de nível médio, sendo cinco (5) na modalidade EJA, sete (7) cursos técnicos subsequentes, treze (13) cursos tecnológicos, cinco (5) licenciaturas e quatro (4) bacharelados.

## **2.2. Década de 1990 – governo Fernando Henrique Cardoso**

Na década de 1990, relatórios do Banco Mundial, baseados em estudos realizados por John Middleton e Arvil von Adams sobre a eficácia das escolas técnicas nos países desenvolvidos, já apontavam para o fracasso dessa modalidade de ensino. As razões apontadas foram as mesmas constatadas por uma pesquisa realizada na década de 1970, cujo resultado demonstrou que os alunos não estavam interessados em formação profissionalizante e que as escolas técnicas não “produziam técnicos que viessem a trabalhar como técnicos” (CASTRO<sup>9</sup>, 2005). A partir dessa constatação, diminuíram os investimentos nessa modalidade de ensino e a atenção da agência voltou-se para a educação básica como “medida compensatória de alívio da pobreza e de promoção de políticas de equidade nos países de baixa renda” (BANCO MUNDIAL, 1995), cabendo, então ao BID o financiamento dos ensinos profissional e médio.

---

<sup>9</sup> Assessorou o MEC na formulação da reforma da educação profissional como profissional do BID.

### **2.2.1. O marco legal e as consequências da reforma: o Estado se desresponsabiliza pelo ensino profissional.**

Ao negociar empréstimos com o BID o governo Fernando Henrique Cardoso se comprometeu a adotar medidas legais em consonância com as diretrizes e prioridades do banco, que considerava as escolas técnicas brasileiras elitistas, tecnologicamente atrasadas e de alto custo, opinião compartilhada com os dirigentes do MEC.

A partir desse acordo foi criado o PROEP, programa que se tornou símbolo da reforma, e tinha em linhas gerais como objetivos, segundo o MEC de “expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da educação profissional por meio da implantação e diversificação da oferta de vagas; a adequação de currículos e cursos às necessidades do mercado; a qualificação, a reciclagem e a reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade e da formação, e habilitação de jovens e adultos nos níveis técnico e tecnológico”; e segundo o BID de “apoiar a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários e cursos livres de nível básico”.

O uso do verbo adestrar suscitou diversas análises e críticas por parte de estudiosos em educação. Frigotto (2007) situa o termo na pedagogia do Sistema S (especialmente Senai) na política para a educação do período dos governos militares, quando da profissionalização compulsória do ensino médio. Lima Filho (2002) entende que o termo revela bem os objetivos que o BID pretendia “imputar” à educação profissional.

O programa foi orçado inicialmente em US\$ 500 milhões, posteriormente foi reduzido para US\$ 400 milhões divididos igualmente entre as duas entidades: 50% financiado pelo BID e 50% (sendo 25% da dotação orçamentária do MEC e 25% advindos do FAT) financiado pelo governo federal (a título de contrapartida). O envio de projetos foi aberto a todas as instituições de ensino profissional (públicas, privadas e comunitárias), desde que atendessem às condicionalidades do programa, mediante um Plano de Implantação da Reforma e firmada em Carta de Adesão.

Vários estudiosos reagiram favoravelmente ao PROEP como Castro (2005) que defendeu o programa, pois entende que:

“É um projeto que pode dar uma contribuição séria e eficaz à causa da equidade, por oferecer oportunidades de cursos curtos, preparando para o mercado de trabalho uma população de origem mais modesta.” (...) “(...) é o catalisador político da mudança,

pois permite ao MEC oferecer recursos ao sistema”. (...) “Sem ele teríamos um processo de mudança que só teria custos políticos”.

O PROEP também teve o apoio fora do âmbito da educação como Coelho<sup>10</sup> (2005), que defendeu a inclusão do segmento comunitário no programa como forma de articulação entre o Estado e a sociedade civil. Para o autor, o subprograma segmento comunitário:

(...) em tese, constituiu uma forma de desburocratização, descentralização, e autonomização da provisão da educação profissional brasileira, na medida que transfere para o público não-estatal a provisão da educação profissional. No que tange a (re)qualificação, a (re)profissionalização e a atualização, enfim, a educação profissional, entre a estatização e a privatização, emergiu a articulação entre o Estado e a sociedade civil.

O segmento comunitário deveria cumprir as mesmas condições colocadas ao segmento público (obrigatoriedade de ofertar cursos técnicos de nível básico e eventualmente cursos tecnológicos, implantar a separação entre o ensino médio e o profissional, reduzindo as vagas para o primeiro e aumentando as vagas para o segundo) além da obrigatoriedade de reservar 50% de vagas gratuitas para cada curso oferecido na instituição advindo do convênio.

Ao justificar as mudanças, governo e o BID apontaram diversos fatores como impulsionadores da reforma no ensino secundário, dentre os quais, Berger (1999) e Castro (2000), destacam:

- A elitização do ensino técnico que se encontrava indefinido entre ser propedêutico ou profissional, pois grande parte dos alunos freqüentava as escolas técnicas por sua qualidade acadêmica aliada à gratuidade do ensino.
- O ensino profissional voltaria a ter como objetivo proporcionar maiores chances aos graduados de encontrar empregos condizentes.
- Redução da concorrência e liberação das vagas nas escolas técnicas para “clientelas muito mais motivadas para as ocupações oferecidas”
- O alto custo e recursos gastos em melhorias nas Escolas Técnicas que não obtiveram o retorno desejado, pois a indústria ainda sentia a falta de mão de obra qualificada.

---

<sup>10</sup> Professor da USP, doutor em Administração Pública e Governo. Áreas de atuação: ensino e pesquisa em administração pública, gestão de políticas públicas e administração de organizações públicas.

“Entretanto, quanto melhores foram ficando, menos técnicos (as escolas) foram produzindo” (CASTRO, 2005)

Lima Filho (2004) considera que o governo cumpriu sua parte no acordo ao “contemplar rigorosamente tudo que foi firmado junto ao BID” em um conjunto de medidas legais regulamentadas no Decreto n. 2.208, na Portaria n. 646 e na Lei n. 9.649 que definiram a reforma do ensino técnico, cujos pontos principais foram estabelecer os objetivos, os níveis e as modalidades da educação profissional, sua articulação com o ensino médio ou regular, novos formatos para o ensino técnico e as parcerias com a iniciativa privada.

- Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997

Os objetivos da educação profissional, de acordo com o Art.1º, eram:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Após essas adequações os modelos do ensino profissional passaram a ser: técnico concomitante (separado do ensino médio), técnico subsequente ou pós-médio (somente técnico para aqueles que já concluíram o ensino médio) e superior tecnológico, todos cursos de curta duração, flexíveis e em conformidade com as demandas dos setores produtivos. Os cursos livres seriam informais e independentes de escolaridade e constituiriam uma modalidade de educação compensatória. (LIMA Filho, 2004).

Em seu Art. 2º, o decreto já sinalizava as parcerias com instituições privadas dando início à tentativa de privatização da educação profissional:

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.



Os níveis (básico, técnico e tecnológico), e seu público alvo, seriam definidos pelo Art. 3º, onde tem início a prioridade para cursos aligeirados, de acordo com a lógica do mercado:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

A separação entre o ensino técnico e o ensino médio, com organizações curriculares próprias, foi regulamentada no Art. 5º, onde consta o seguinte texto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

A separação entre o ensino médio e técnico obrigou as escolas técnicas a aumentarem a oferta de cursos, na maioria aligeirados, com redução de carga horária e ênfase em conteúdos específicos. Segundo Silveira (2008), a finalidade era de “(con)formar trabalhadores para atuar no mercado de trabalho de um país desindustrializado e desnacionalizado”. A autora reforça que a reforma implantada é de base tecnicista e instrumental, e coloca a educação tecnológica a serviço do mercado, atendendo aos interesses do capital.

Destoando do discurso oficial de que o ensino técnico integrado ao ensino médio era elitista e ineficiente, Lima Filho (2002, p.272) ressalta que justamente essa experiência era reconhecida pela população como uma educação pública e de qualidade, sendo oferecida pelas escolas técnicas e CEFET’s.

O Art. 8º regulamentava a organização curricular do novo ensino técnico, agrupando as disciplinas em módulos, os quais deveriam ter terminalidade com a emissão de certificados de qualificação aos concluintes.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2 ° Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3 ° Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4 ° O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

O ensino técnico ficou, então, desvinculado da educação geral e passou a ser organizado por módulos, os quais deveriam ter terminalidade, ou seja, o aluno obteria o certificado de qualificação para cada módulo, e o diploma de técnico se cursasse todos os módulos. Além disso, a escola deveria oferecer todos os módulos concomitantemente, ficando a cargo do aluno a escolha de qual módulo frequentar naquele semestre. Isto levou a uma demanda de professores que as instituições não tinham condições de contratar. Outro problema operacional era a possibilidade do aluno fazer os módulos em diferentes instituições, o que obrigaria à padronização do ensino, não levando em conta as particularidades de cada região. As consequências da modularização, na maioria das instituições foram: oferta do ensino técnico em módulos sequenciais, com conteúdo mínimo, formando profissionais deficitários e com dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Vários profissionais ligados à educação criticaram esse sistema modular observando que, este, proporcionaria ao aluno investir em alguns cursos somente por razões econômicas (ALMEIDA, 2003) não levando em conta o dinamismo do mercado. Ferretti (1994, 1997) também o crítica ao afirmar que este modelo de ensino transfere para o trabalhador uma responsabilidade que deveria ser do Estado, e completa que a relação entre educação, qualificação e crescimento econômico moderniza a Teoria do Capital Humano – TCH, criando “uma falsa expectativa de que a maior escolaridade e a maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho”.

- Portaria MEC nº. 646 de 14 de maio de 1997

Art. 3°. As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº. 9.394/96.

- Lei Federal nº. 9.649 de 27 de maio de 1998

Esta lei, em particular, afetou diretamente o IFG-campus Inhumas que se encontrava em fase de início de construção aguardando verbas federais para a continuidade do projeto.

Art. 3º

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Sobre o impedimento na construção de novas escolas, a não ser em parcerias com o setor privado a reduzir o papel do Estado, tanto na expansão da oferta de educação profissional, quanto pela exigência da oferta de cursos de qualificação, requalificação e aperfeiçoamento para trabalhadores da iniciativa privada, evidencia-se a legalização da transferência do capital público ao privado, como bem destacam Peixoto e Silva (2008).

Castro (2000) aponta os efeitos positivos da reforma como: deselitização dos cursos técnicos pela maior presença de jovens com níveis sociais congruentes com as ocupações oferecidas; aumento do número de adultos nos cursos noturnos; clientelas mais motivadas nos cursos subsequentes; cursos preocupados com a atualização dos conteúdos curriculares; flexibilização na organização curricular por módulos, com possibilidade de saídas intermediárias e retornos para complementação; além de permitir a possibilidade de certificação ou habilitação profissional, conforme a exigência do mercado de trabalho.

Porém os desdobramentos da reforma obtiveram também inúmeras críticas, como anotadas por Kuenzer (2007), que relaciona itens discutíveis sobre as prováveis oportunidades de qualificação dos trabalhadores. Mostra que o problema não se encontra na qualificação em si, mas como ela se insere nas demandas do processo produtivo, dessa forma “aumenta-se a inclusão, mas se precarizam os processos produtivos, tendo como resultado a mera certificação, o que não assegura inclusão nem permanência”.

### 2.3. Década de 2000 – governo Luiz Inácio Lula da Silva

Em 2003, a SEMTEC publicou um documento (BRASIL, 2003) onde faz as seguintes considerações:

A educação profissional e tecnológica tem que ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e para-escolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definidas em função do estado conjuntural de diversas relações de força.

O esforço aqui encetado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação - SEMTEC/MEC almeja destacar os compromissos deste governo com a educação básica, a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que à educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Ao criticar a postura das políticas educacionais anteriores, implantadas na reforma da educação profissional, destacam-se alguns problemas, entre outros:

- Modularização do ensino profissional, por vezes desvinculando-o da elevação de escolaridade, com carga horária mínima e insuficiente, focando tarefas específicas;
- Substituição de políticas de desenvolvimento econômico e social por políticas compensatórias;
- Desmonte da formação geral em conjunto com a formação profissional (ensino integrado);
- Transferência para o indivíduo da responsabilidade por sua qualificação/requalificação para a nova organização do trabalho.

Para mudar tal situação, o governo Lula propôs para o ensino profissional: articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica, por entender que uma não pode ser substituída da outra; integrar a educação profissional ao contexto do mundo do trabalho; articular as políticas educacionais, principalmente as referentes à educação de jovens e adultos, às políticas de desenvolvimento econômico, geração de emprego, trabalho e renda;

reestruturar o sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica; comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais da área.

### **2.3.1. O marco legal e as críticas às (re)reformas**

De acordo com o MEC o novo governo tinha como missão a reconstrução da educação profissional como política pública e corrigir as medidas adotadas pelo governo anterior que “dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores”. (Brasil, MEC, 2005)

Para modificar os rumos da educação profissional foi revogado o Decreto n. 2.802/97, modificada a Lei n.9.649/98 que impedia a construção de novas escolas pelo governo federal e promulgado o Decreto 5.154/2004 que deu início a uma série de ações com o objetivo de aumentar a oferta do ensino técnico e tecnológico e democratizar esta modalidade de ensino, entre outros.

- Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004

Em seu Art. 1º o decreto regulamenta a educação profissional, dividindo-a em três níveis e no Art. 4º especifica como se dá a articulação entre o ensino técnico e a formação geral:

#### Art. 1º

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; refere-se à capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis de escolaridade, tendo como objetivo elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

II - educação profissional técnica de nível médio; que pode ser ofertada nas formas integrada, concomitante ou subseqüente ao ensino médio.

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. tem por objetivos a qualificação e requalificação de acordo com novas necessidades do mercado de trabalho e o surgimento das novas tecnologias.

#### Art.4º

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) criticam a concepção e a maneira como a reforma foi implantada. Referem-se à simples revogação de um decreto por outro, ao invés da “revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” a abrir espaço para a discussão de nova concepção de educação profissional e tecnológica, como era almejado pelos educadores. Outros, como Rodrigues (2005), consideraram, ironicamente, que o novo decreto foi o responsável pelo avanço da educação profissional:

(...) enquanto o decreto anterior recriava a dualidade no ensino, o decreto nº. 5.154/2004 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

Apesar da volta do ensino técnico integrado e de outras formas de articulação da educação profissional com o ensino médio, ao separar as duas modalidades no âmbito organizacional pelo Decreto nº. 5.159/2004 (ensino médio na Secretaria de Educação Básica e ensino técnico e tecnológico na Secretaria de Educação Tecnológica), Maciel (2009) percebe a preservação da dualidade no ensino e aponta a dificuldade de coerência e manutenção dos processos educativos enquanto as políticas sociais se mantiverem como políticas de governo ao invés de políticas de Estado.

“Essa dinâmica perversa da educação profissional brasileira só poderá ser rompida a partir da criação de uma política de Estado que esteja associada à qualidade e estabeleça uma possibilidade concreta de formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis que além dessa formação tenha a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país”.

- Parecer CNE/CEB n. 39/2004 – Trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- Resolução nº. 1, de 3 de fevereiro de 2005 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

O grupo de pesquisa “GT Trabalho e Educação” ao analisar o Decreto e seus desdobramentos afirmou que, embora houvesse a possibilidade da volta na integração do ensino técnico e médio, esta modalidade deveria ser priorizada em detrimento das outras formas de articulação (subsequente e concomitante), a lei porém, deixou a cargo da Instituição essa decisão, configurando o continuísmo das políticas anteriores, privilegiando a instrução individual ao manter os cursos fragmentados voltados ao mercado de trabalho imediato.

Outro equívoco, para Lima e Santos (2011), foi a manutenção de aspectos que favoreciam as entidades privadas, inclusive por meio do repasse de recursos da União, para atuarem no ensino profissional de formação de trabalhadores. Para os autores, o governo Lula, assim procedendo, “não rompeu com a lógica do governo anterior” a favorecer o avanço do setor privado e deixando brechas que acobertam o aligeiramento e as reduções de custos que facilitam a sua atuação.

Os mesmos autores questionam a importância dada pelo governo federal ao ensino técnico integrado de nível médio ao discorrerem que esta modalidade “aparentemente surge como a grande solução da defasagem e das desigualdades educacionais presentes no ensino médio”, mas infelizmente não atinge jovens e adultos que já concluíram o ensino médio e não têm oportunidade de frequentar uma escola, seja de nível profissional ou superior.

Na prática, logo após a lei, incentivos (pontuais) foram dados aos institutos (ainda como CEFET’s) que criassem cursos integrados, mas estes incentivos não podiam ser caracterizados como política pública, porém esse desajuste foi compensado em 2007 nas diretrizes estabelecidas para os recém criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

- Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005 – Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Essa ação governamental tem como um de seus objetivos a inclusão de jovens e adultos da classe trabalhadora no sistema público de educação profissional. O programa estabeleceu a abrangência do PROEJA na formação inicial e continuada de trabalhadores e na educação profissional técnica de nível médio, além de designar, no mínimo 10% das vagas de ingresso nos Institutos Federais para esta modalidade de ensino. (BRASIL, 2005).

Sendo questionado acerca da limitação das instituições autorizadas a ministrar os cursos e da sua abrangência, o referido decreto foi revogado no ano seguinte e substituído pelo Decreto n. 5.840/2006 que ampliou seus horizontes com a inclusão do ensino fundamental e a possibilidade de instituições de ensino estaduais, municipais e privadas fazerem parte do programa. Com esses ajustes passa a ser denominado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Os desafios do programa, segundo Moll (2010), vão desde a sua construção como política pública “que dialogue tanto com as demandas imediatas de escolarização básica e profissionalização quanto com as demandas de uma educação que deve acontecer ao longo da vida”. Para a autora, o PROEJA vem como uma das respostas à realidade, no que diz respeito ao analfabetismo de jovens e adultos, assincronia idade-ano escolar, altos índices de repetência e saída extemporânea da escola.

- Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005 – Institui o Projeto Escola de Fábrica entre outras providências.

No entender de Silva (2007), a efetividade social do Programa Escola de Fábrica esbarra em algumas questões que merecem reflexões mais apuradas para evitar o esvaziamento das suas possibilidades. A autora questiona que, sem a alteração das causas que promovem a exclusão, não é possível o resgate e a inclusão dos sujeitos precarizados, os quais o referido programa deve atender e que a política do governo, ao fortalecer a descentralização das ações oficiais, caminha no sentido inverso de uma política coesa para a educação profissional. Adverte que “a superação dessas questões fazia parte do plano de ação da atual



gestão (governo Lula), porém, está se perdendo no espaço de acomodação dos interesses dominantes”.

Peixoto e Silva (2008) vão mais além ao considerar como retrocesso a criação do projeto “Escolas de Fábrica” pela Lei nº 11.180/2005 onde os alunos teriam seu treinamento vinculado às empresas e aos critérios utilizados para a expansão da oferta de cursos, que no entender dos autores deveria ter como base um projeto de desenvolvimento econômico e social, ao invés das atividades produtivas existentes.

- Lei nº. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Lei que modificou o texto que proibia ao Estado a criação de novas unidades de ensino técnico sem parcerias.

Art. 1º: O § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (grifo nosso)

A modificação do texto que impedia o governo federal de construir e manter novas escolas de ensino profissional teve como consequência imediata, a construção de 64 novas instituições de ensino profissional mantidas pela União, algumas estavam com as obras paralisadas, caso do campus Inhumas do IFG e outras somente planejadas.

Também desafiando a exclusão de jovens e trabalhadores, foi instituído pelo Decreto n. 6.301, de 12 de dezembro de 2007, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, com o objetivo de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita no interior de país e na periferia das grandes cidades. O programa acontece por meio de convênio entre Instituições de Ensino Públicas credenciadas para a oferta de educação à distância, Estados, Municípios e Distrito Federal. Como todos os sistemas de educação à distância, os desafios são inúmeros e vão desde a implantação dos centros de sala de aula nos municípios, desafios no uso da tecnologia, tanto por parte dos alunos como dos tutores e professores, quanto à disponibilidade de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Para MANFREDI (2002) Ainda, persiste o desafio da integração entre as políticas públicas de educação, emprego e renda para que efetivamente a formação da classe trabalhadora saia da “perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação voltada para os pobres”.

Hoje, em pleno século 21 não podemos nos distanciar ou negar o progresso técnico, os avanços nos campos da tecnologia, do conhecimento e da educação, como nos apontou Frigotto já na década de 1990, a questão é a disputa desse espaço tendo a satisfação das necessidades humanas como objetivo maior. Para o autor:

“(...) Trata-se de disputar esse espaço concretamente, ou seja, conquistar o controle dominante do progresso técnico, da qualificação, do avanço do conhecimento; arrancá-los da lógica da exclusão e da esfera privada e submetê-los ao controle democrático do Estado”. (FRIGOTTO, 1995)

### **2.3.2. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.**

Em 2005, teve início a Fase I da Expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. O programa foi aprovado em janeiro de 2006 e deveria ser finalizado até dezembro de 2007. Foram implantadas 64 novas instituições assim distribuídas: 47 UNED's, 4 campi da UTFPR, 5 Escolas Técnicas Federais e 4 Escolas Agrotécnicas Federais.

O início da expansão teve como critérios principais: a proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis locais e regionais; a importância do município para a microrregião da qual faz parte; os valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; e a existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade. Além desses critérios, a unidade era obrigada a atender pelo menos uma de três diretrizes: 1 – estar localizada em uma unidade da federação que não possuísse instituições federais de educação profissional; 2 – estar localizada em uma região mais distante dos principais centros de formação de mão-de-obra especializada; ou 3 – estar situada na periferia, no caso da instituição estar localizada na região metropolitana. Por meio dessas diretrizes, o governo federal propunha priorizar os espaços historicamente esquecidos pelas políticas públicas.

A Fase II da expansão teve como lema “Uma escola técnica em cada cidade pólo do país” (BRASIL, 2007b). As diretrizes adotadas na fase anterior foram mantidas e outros critérios acrescentados aos já existentes com o intuito de favorecer o desenvolvimento regional e os arranjos produtivos locais. Foram critérios desta fase: 1 - Distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino, 2 - Cobertura do maior número possível de mesorregiões, 3 - Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, 4 - Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e 5 - Identificação de potenciais parcerias.

De acordo com Pereira (2008), a Fase II da expansão:

(...) toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento sócio-econômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade.

Dando continuidade à expansão, em 2007 foi proposto pelo Decreto nº 6.095 a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica e suas unidades educacionais descentralizadas e as Escolas Agrotécnicas Federais) como o objetivo de atuarem de forma regional e integradas baseadas no modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia .

Em 2010 os institutos totalizavam 366 escolas em todo o Brasil, caracterizados por uma estrutura multicampi, autonomia administrativa e pedagógica, garantia de 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e 20% para licenciaturas ou programas especiais de formação de professores para a educação básica.

- Lei nº. 11.892, de 29 de Dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A lei aumentou as possibilidades e responsabilidades dos antigos CEFET's, referente à ampliação das modalidades de ensino a serem ministradas, tais como a educação profissional técnica de nível médio integrada, concomitante e subsequente, formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível básico e médio na modalidade EJA, cursos superiores de graduação (tecnológico, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além da possibilidade de realização de pesquisas aplicadas. Outras atribuições que foram incorporadas aos IFET's: registrar os diplomas dos cursos por eles oferecidos e, recentemente, fazer parte da Rede Certific, regulamentada pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº. 1.082, de 20 de novembro de 2009.

Mesmo com a possibilidade de novas contratações de servidores, verba para construção e ampliação de salas de aula, compra de equipamentos, entre outras ações, pode-se perceber que a aparente autonomia administrativa e pedagógica dada aos Institutos Federais não coaduna com as responsabilidades e cobranças que continuam a ser impostas pelo governo federal, que sobrepõe os aspectos quantitativos aos qualitativos.

### **3. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS INHUMAS**

O Campus Inhumas do Instituto Federal de Goiás não surgiu por acaso. É resultado de do esforço da comunidade local, seus representantes e instituições envolvidas no seu processo de construção e está inserido no histórico contemporâneo da educação profissional no Estado de Goiás.

Para compreender a sua importância, faz-se necessário destacar breve caracterização dos aspectos relacionados ao contexto sócio-econômico e político da região e, em particular, ao do município de Inhumas.

#### **3.1. Caracterização do Estado de Goiás – Região Centro-Oeste**

O início do século XX no estado de Goiás é marcado pela chegada da linha ferroviária e pela mudança da capital para Goiânia, eventos que provocaram um fluxo migratório conhecido como “Marcha para o Oeste”. Este movimento fazia parte dos planos desenvolvimentistas do governo federal com objetivos de ocupar espaços vazios do território nacional, abrir novas frentes de mercado para absorver a produção nacional (principalmente do estado de São Paulo) e, ao mesmo tempo, diminuir a força política e econômica dos coronéis do estado.

Em resumo, as décadas de 40 e 50 foram caracterizadas por:

(...) movimentos que, interligados, contribuíram e marcaram o Estado de Goiás, tanto do ponto de vista econômico, quanto da formação urbana da cidade: o movimento interior/campo-cidade; a implantação da CANG, responsável pelo assentamento de significativa parte dos migrantes; a valorização do imóvel, tendo em vista a maximização do setor imobiliário, tanto no comércio de lotes, quanto na construção civil, tendo por consequência o avanço da exploração agrícola ainda tradicional no Centro-Oeste em geral e, por último, a construção de Brasília. (PÁDUA, 2008)

A partir da década de 1970, o desenvolvimento do estado tem como características a expansão das áreas de latifúndio de monocultura e sua modernização (incorporação de maquinários, mudanças no financiamento rural, projetos de irrigação, uso da tecnologia no manuseio do solo); expansão da pecuária extensiva; crescimento demográfico (concentrado nas regiões centro e sul goianos); êxodo rural acentuado (diminuição da agricultura familiar e aumento de trabalhadores rurais temporários) e urbanização crescente e desordenada. (devido ao êxodo rural e ao crescimento industrial).

O povoamento do estado de Goiás, após a “Marcha para o Oeste”, deu-se de forma vagarosa e diversificada, porém concentrada na região da capital. A partir da década de 1940 até a década de 1960, a taxa de crescimento da população urbana registrou o índice médio de 10% ao ano, estabilizando-se nos anos 1980, principalmente após a divisão com a criação do estado de Tocantins em 1988. De 1991 até 2005, a população cresceu de forma estável, na média de 2,5 % ao ano, acima da média nacional (PÁDUA, 2008).

Segundo o último censo realizado em 2010 pelo IBGE, o estado de Goiás conta com 5.849.105 habitantes, que corresponde a 42,8% da população da Região Centro-Oeste, representando um crescimento de 14,5% em relação ao censo de 2000. A mesorregião<sup>11</sup> Centro-Goiano, onde se situa a capital Goiânia, possui o maior número de habitantes, com 50,81% da população total do Estado, a microrregião de Anápolis e o município de Inhumas fazem parte dessa mesorregião.

Os estudos realizados pelo Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – núcleo Centro-Oeste<sup>12</sup> (IFG, 2009) constatam que as atividades econômicas do setor de serviços e agropecuário são os destaques na economia goiana. O setor de serviços é o responsável pelo maior número de empregos formais em todas as mesorregiões. Na pecuária, o estado ocupa o 4º lugar no ranking nacional, e na agricultura, o cultivo de grãos (principalmente soja e sorgo) tem destaque nacional.

Entretanto, o setor educacional, tanto municipal, quanto estadual, não tem alcançado resultados satisfatórios devido à redução no número total de alunos, de docentes e de instituições de ensino, fato que se contrapõe ao desenvolvimento das instituições federais fomentado pelos programas do governo federal como o REUNI e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação aos índices de desenvolvimento humano (IDH)<sup>13</sup>, o estado de Goiás ocupa o 9º lugar dentre os estados da federação com o IDH evoluindo de 0,800, em 2005, para 0,824 em 2007.

---

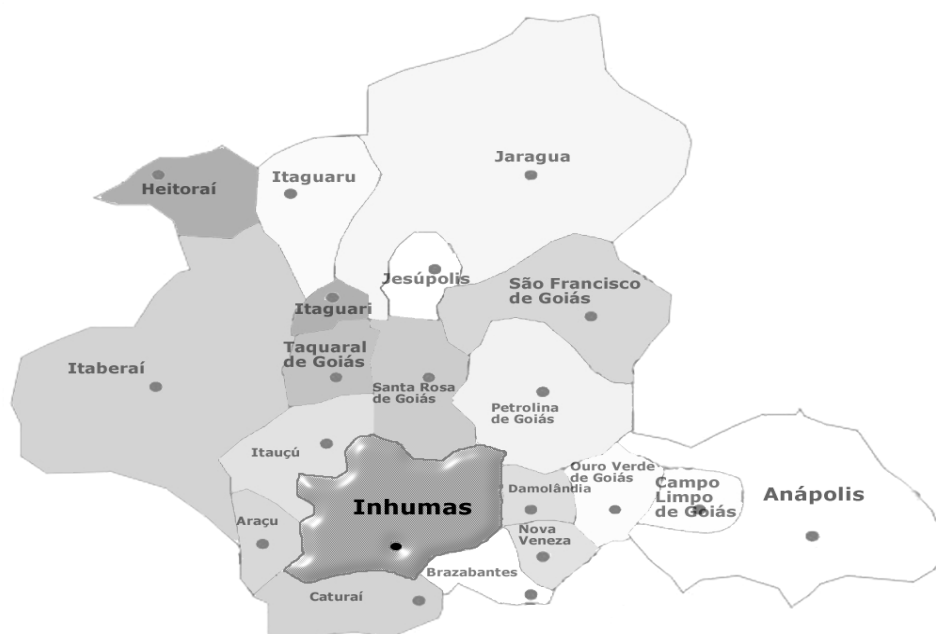
<sup>11</sup> O estado é dividido em 5 (cinco) mesorregiões: Centro Goiano, Sul Goiano, Noroeste Goiano, Leste Goiano e Norte Goiano.

<sup>12</sup> Sob responsabilidade do IFG.

<sup>13</sup> O IDH expressa indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (produto interno bruto per capita).

### 3.2. Caracterização do Município de Inhumas - GO

O município de Inhumas está localizado a 42 km da capital de Goiás - Goiânia, ocupando área de 613, 349 km<sup>2</sup>. Geograficamente, insere-se na mesorregião Centro Goiano e microrregião de Anápolis. Sua região de influência imediata abrange os municípios de Brazabantes, Caturai, Damolândia, Goianira, Nerópolis e Nova Veneza, cuja área total soma 943,33 km<sup>2</sup>.



**Figura 2:** Microrregião de Anápolis com destaque para o município de Inhumas-GO

#### 3.2.1. Aspectos Demográficos

Segundo o Censo 2010, a população do município é de 47.572 habitantes, dos quais a maioria (93,5%) reside na zona urbana, tendência também verificada na sua região de influência, embora em porcentagem maior do que a encontrada no estado de Goiás, conforme demonstra abaixo a Tabela 1.

**Tabela 1:** População Censitária – estado de Goiás, municípios de Anápolis e Inhumas, Região de Influência de Inhumas e estado de Goiás.

Municípios	2000				2010			
	urbana		rural		urbana		rural	
Anápolis	280.164	<b>97,3%</b>	7.921	<b>2,8%</b>	329.170	<b>98,3%</b>	5.862	<b>1,8%</b>
Brazabrantés	1.723	62,1%	1.049	37,8%	2.179	67,2%	1.061	32,7%
Caturai	3.117	72,0%	1.213	28,0%	3.655	78,3%	1.015	21,7%
Damolândia	1.885	73,2%	688	26,7%	2.182	79,4%	565	20,6%
Goianira	18.064	96,5%	655	3,5%	33.455	98,2%	606	1,8%
<b>INHUMAS</b>	39.976	<b>91,1%</b>	3.921	<b>8,9%</b>	45.079	<b>93,5%</b>	3.133	<b>6,5%</b>
Nerópolis	17.253	92,9%	1.325	7,1%	23.208	95,9%	981	4,1%
Nova Veneza	5.354	83,5%	1.060	16,5%	7.026	86,4%	1.103	13,6%
<b>Região Influência</b>	87.372	<b>89,8%</b>	9.911	<b>10,2%</b>	116.784	<b>93,2%</b>	8.464	<b>6,8%</b>
<b>GOIÁS</b>	4.396.645	<b>87,9%</b>	606.583	<b>12,1%</b>	5.421.069	<b>90,3%</b>	582.976	<b>9,7%</b>

Fonte: IBGE/SEPIN

A situação do município de Inhumas não difere das demais cidades da região, e do estado, em relação à migração rural-urbano, conforme demonstra a tabela acima.

Outros aspectos relevantes são apontados por Pádua (2008). A autora mostra que em Goiás houve acelerado processo de criação de municípios<sup>14</sup> com grande concentração demográfica espacial. Tal fato ocorreu, principalmente, na região metropolitana de Goiânia e nos municípios do entorno de Brasília, os quais juntos representam 63% da população total do estado e que demonstra concentração desproporcional em relação ao território goiano.

As consequências nos municípios que tiveram migração acelerada (Goiânia, entorno de Brasília e Anápolis) foram: desordenado crescimento urbano, falta de infraestrutura, falta de emprego e exclusão social entre outros. Ao mesmo tempo, o interior sofreu com a diminuição da população trabalhadora e sensível redução das atividades de indústria e comércio, provocando sérios problemas na área social.

A partir do período entre 2000/2005 e 2000/2007, pode-se perceber, principalmente, o declínio na taxa de crescimento geométrico populacional<sup>15</sup>. Uma possível explicação é a proximidade do município com a capital goiana e a consequente migração de parte de sua população em busca de trabalho e educação. A tabela 2 destaca também as cidades pólo da micro (Anápolis) e mesorregião (Goiânia) onde Inhumas está inserida. Na maioria dos municípios há aumento dessa taxa, com exceção de Nerópolis e Nova Veneza.

<sup>14</sup> Em 1970 eram 63 e em 2007 já somavam 246 municípios, atualmente divididos em 18 microrregiões e 5 mesorregiões.

<sup>15</sup> Expressa o ritmo do crescimento populacional utilizando as variáveis referentes à população residente correspondente a duas datas sucessivas. (Fonte: IBGE)



**Tabela 2:** Taxa de Crescimento Geométrico Populacional - Inhumas e Região de Influência, Anápolis e Goiânia (%)

MUNICÍPIOS	1980/1991	1991/1996	1991/2000	2000/2005	2000/2006	2000/2007	2000/2008
<b>Anápolis</b>	<b>2,62</b>	<b>2,05</b>	<b>2,08</b>	<b>1,70</b>	<b>1,70</b>	<b>1,76</b>	<b>1,70</b>
Brazabranes	0,37	2,23	1,93	1,90	1,86	1,81	2,18
Caturai	0,53	-0,14	0,52	0,56	0,55	0,48	0,87
Damolândia	0,84	0,28	-0,09	-0,10	-0,10	0,63	1,01
<b>Goiânia</b>	<b>2,31</b>	<b>1,67</b>	<b>1,91</b>	<b>1,90</b>	<b>1,85</b>	<b>1,87</b>	<b>1,85</b>
Goianira	5,07	3,33	4,23	4,75	4,58	3,68	4,01
<b>Inhumas</b>	<b>1,83</b>	<b>0,90</b>	<b>1,51</b>	<b>1,53</b>	<b>1,49</b>	<b>0,35</b>	<b>0,74</b>
Nerópolis	3,01	3,25	4,06	3,52	3,40	0,61	1,00
Nova Veneza	-0,14	3,03	2,80	2,62	2,54	1,02	1,4
<b>GOIÁS</b>	<b>2,33</b>	<b>2,36</b>	<b>2,46</b>	<b>2,35</b>	<b>2,29</b>	<b>1,74</b>	<b>1,96</b>

Fonte: SEPLAN/SEPIN

Conforme demonstra a tabela abaixo, a faixa etária predominante em Inhumas, e em boa parte dos municípios que fazem parte da sua região de influência imediata, compreende as idades entre 15 e 49 anos (61,7%), demonstrando que grande parte da população é formada por jovens, futuros profissionais e trabalhadores ativos que demandam qualificação, capacitação e atualização de conhecimentos profissionais. Essa população representa o segmento que pode se beneficiar das modalidades de ensino oferecidas pelo IFG, como os cursos superiores de licenciatura e bacharelado, técnico integrado e subsequente e educação de jovens e adultos.

**Tabela 3:** População por Idade - Inhumas e Região de Influência, Anápolis e estado de Goiás.

<b>2010</b>	<b>05 a 09</b>	<b>10 a 14</b>	<b>15 a 19</b>	<b>20 a 29</b>	<b>30 a 39</b>	<b>40 a 49</b>	<b>50 a 59</b>	<b>Acima de 60</b>
Anápolis	10,3%	10,8%	11,2%	20,7%	17,9%	13,1%	7,9%	8,2%
Brazabrantes	12%	12,5%	9,4%	18,1%	18,6%	11,4%	9,4%	9,1%
Caturaí	10%	11,3%	11,0%	19,3%	17,9%	12,6%	8,3%	9,1%
Damolândia	9%	11,2%	10,8%	16,0%	18,7%	14,8%	9,4%	9,7%
Goianira	11%	11,4%	11,3%	22,0%	17,7%	12,5%	6,9%	7,0%
<b>Inhumas</b>	<b>10%</b>	<b>10,5%</b>	<b>11,2%</b>	<b>19,5%</b>	<b>17,7%</b>	<b>13,3%</b>	<b>8,5%</b>	<b>9,6%</b>
Nerópolis	11%	11,4%	11,6%	21,1%	17,8%	11,6%	7,3%	8,2%
Nova Veneza	9%	10,7%	11,3%	19,5%	17,6%	11,9%	8,8%	10,8%
<b>GOIÁS</b>	<b>8%</b>	<b>9,5%</b>	<b>9,6%</b>	<b>20,0%</b>	<b>18,1%</b>	<b>14,4%</b>	<b>9,8%</b>	<b>10,1%</b>

Fonte: SEPLAN/SEPIN.

### 3.2.2. Aspectos Econômicos

Os setores de atividade econômica que mais se destacam em Inhumas, conforme Relatório de Estudo e Pesquisa na Microrregião de Anápolis realizado pelo IFG (2009) são: Indústria, Agropecuária, Serviços e Comércio. A indústria de transformação lidera a geração de empregos nos últimos 15 anos, com destaque para o Subsetor de Alimentos, Bebidas e Alcool Etílico.

Os estudos do Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional (IFG, 2009b) demonstram que, no setor de Agropecuária, o contrato formal de trabalho não fixa os trabalhadores na região, visto que boa parte deles é repatriada e oferta sua força de trabalho no corte de cana-de-açúcar e em outras culturas por todo o estado de Goiás. Portanto, como consequência, não repõe plenamente a renda salarial e concorre para a moderação do dinamismo econômico no município.

**Tabela 4:** Número de Trabalhadores empregados por Setor de Atividade Econômica – Inhumas-GO.

SETORES - INHUMAS	1.995	2000	2005	2009
<b>Indústria de Transformação</b>	<b>968</b>	<b>1.242</b>	<b>2.015</b>	<b>6.480</b>
Serviços Industriais	78	14	13	11
Construção Civil	14	34	93	585
Comércio	450	786	1.316	2.920
Serviços	429	601	1.806	1.602
Administração Pública	528	608	1.364	1.457
Agropecuária, Extrativismo Vegetal. Caça e Pesca	694	741	1.000	1.863

Fonte: RAIS/MTE

**Tabela 5:** Evolução do número de Trabalhadores empregados no Subsetor de Atividade Econômica Indústria de Transformação no período 2005-2009. Comparação entre Inhumas-GO, Estado de Goiás e Brasil.

Indústria de Transformação	Inhumas			Goiás			Brasil		
	2005	2009	%	2005	2009	%	2005	2009	%
Indústria de Minerais não metálicos	98	145	19%	8.003	10.276	12%	603.961	720.968	9%
<b>Indústria Química</b>	19	77	<b>60%</b>	17.098	22.573	<b>14%</b>	635.730	730.106	<b>7%</b>
Indústria Têxtil	347	795	39%	22.451	24.803	5%	833.365	966.764	7%

Fonte: RAIS/MTE

Dentro do subsetor Indústria de Transformação, os segmentos da Indústria Química e Têxtil foram os responsáveis pelo maior aumento no número de trabalhadores empregados. A principal e maior indústria química é a CENASA (usina de álcool) que aumentou em 60% a oferta de empregos no município no período de 5 anos, em seguida vem a indústria têxtil, que, com incentivos públicos, cresce em proporção maior que a média estadual e nacional, consolidando o Pólo de confecções na região. Apesar do grande número de empresas no subsetor de alimentos, não há crescimento expressivo (4%) para essa indústria no período de 2005 a 2009.

Na tabela 6 abaixo pode-se observar que a maior parte da indústria local está situada na faixa de médio e pequeno porte:

**Tabela 6:** Número de empresas atuantes no município de Inhumas-GO em 2010.

Porte da Indústria	Agroindústria	Alimentos	Confecção	Outras	TOTAL
Grande Porte	06	08	05	0	19
Médio Porte	10	14	20	07	51
Pequeno Porte	15	20	39	10	84
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>42</b>	<b>64</b>	<b>17</b>	<b>154</b>

Fonte: Prefeitura Municipal de Inhumas-GO

As principais indústrias são: CENASA (usina de Álcool), Sun Foods, Granja Gaasa, Granja Santo Antônio, Agribands (ração) e Centrocouros (curtume). Em relação ao comércio, o município conta com 5 estabelecimentos bancários, 486 estabelecimentos varejistas e 495 estabelecimentos atacadistas.

**Tabela 7:** Faixa Salarial Média dos Trabalhadores com contrato formal de trabalho – Inhumas-GO

Faixa Salarial INHUMAS	1.995		2000		2005		2.009	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Até 1 SM	275	8%	353	9%	693	9%	1.092	13%
<b>De 1,01 a 2 SM</b>	<b>1.777</b>	<b>54%</b>	<b>2.348</b>	<b>58%</b>	<b>4.783</b>	<b>63%</b>	<b>5.453</b>	<b>65%</b>
De 2,01 a 3 SM	579	18%	734	18%	1.409	19%	1.122	13%
De 3,01 a 4 SM	252	8%	241	6%	336	4%	368	4%
De 4,01 a 5 SM	111	3%	116	3%	131	2%	140	2%
De 5,01 a 10 SM	153	5%	118	3%	153	2%	140	2%
De 10,01 a 15 SM	67	2%	51	1%	48	1%	43	1%
Acima de 15 SM	63	2%	60	1%	32	0%	15	0%

Fonte: RAIS/TEM

**Tabela 8:** Faixa Salarial Média dos Trabalhadores com contrato formal de trabalho – estado de Goiás.

Faixa Salarial GOIÁS	1995		2000		2005		2009	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Até 1 SM	22.332	4%	36.864	6%	66.567	7%	95.157	8%
De 1,01 a 2 SM	196.235	39%	284.612	43%	475.666	51%	662.417	55%
De 2,01 a 3 SM	93.058	18%	132.233	20%	166.214	18%	184.826	15%
De 3,01 a 4 SM	55.532	11%	62.692	9%	72.678	8%	82.723	7%
De 4,01 a 5 SM	32.763	6%	40.051	6%	48.927	5%	51.180	4%
De 5,01 a 10 SM	62.922	12%	67.914	10%	78.244	8%	92.965	8%
De 10,01 a 15 SM	20.199	4%	18.024	3%	17.105	2%	16.043	1%
Acima de 15 SM	24.415	5%	19.218	3%	15.979	2%	14.536	1%

Fonte: RAIS/MTE

A média salarial é baixa, a maioria dos trabalhadores, 70%, recebe de 1 a 3 salários mínimos. Esta situação segue a mesma tendência salarial percebida no estado de Goiás. Entre os fatores que concorrem para a desvalorização da mão de obra, encontram-se a baixa escolaridade, a falta de capacitação e qualificação profissional. São fatores considerados

desestimulares de potenciais investimentos do setor privado na criação de empreendimentos de base tecnológica com postos de trabalho mais valorizados.

**Tabela 9:** Número de Trabalhadores por Setor de Atividade Econômica segundo a faixa salarial em 2009 – Inhumas-GO.

<b>INHUMAS</b>	<b>Ind. Trans.</b>	<b>Serv. Indust.</b>	<b>C.Civil</b>	<b>Comércio</b>	<b>Serviços</b>	<b>Admin. Pública</b>	<b>Agrop.Ext.Ve g.</b>
Até 1 SM	15%	0,0%	16%	19%	20%	1%	6%
<b>De 1,01 a 2 SM</b>	<b>62%</b>	<b>0,0%</b>	<b>68%</b>	<b>73%</b>	<b>62%</b>	<b>54%</b>	<b>77%</b>
De 2,01 a 3 SM	14%	0,0%	9%	5%	10%	27%	12%
De 3,01 a 4 SM	4%	10,0%	5%	1%	3%	11%	2%
De 4.01 a 5 SM	1%	0,0%	1%	0%	1%	5%	1%
De 5,01 a 10 SM	2%	10,0%	1%	1%	3%	2%	1%
De 10,01 a 15 SM	0%	60,0%	0%	0%	1%	1%	0%
Acima de 15 SM	0%	20,0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: RAIS/MTE

Em termos de escolaridade, a quantidade de trabalhadores analfabetos tem diminuído e o número de trabalhadores com ensino fundamental e médio completos, aumenta a cada ano, possivelmente devido ao aumento no número de salas de aula e na oferta de vagas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve seu ápice em 2003. No conjunto do Estado de Goiás, a maior parte da população empregada formalmente cursou o Ensino Médio (30,41%) e o Ensino Fundamental (29,63%).

**Tabela 10:** Nível de Escolaridade dos Trabalhadores com contrato formal de trabalho - Inhumas-GO.

<b>Escolaridade - INHUMAS</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2009</b>
Analfabeto	5%	6%	2%	1%
Ensino Fundamental incompleto	60%	54%	45%	32%
Ensino Fundamental completo	11%	13%	17%	18%
Ensino Médio incompleto	7%	8%	9%	11%
Ensino Médio completo	12%	16%	19%	27%
Superior incompleto	2%	1%	3%	4%
Superior completo	3%	3%	5%	7%

Fonte: RAIS/MTE

**Tabela 11:** Nível de Escolaridade dos trabalhadores com contrato formal de trabalho segundo os Setores de Atividade Econômica em 2009.

<b>Escolaridade INHUMAS</b>	<b>Ind. Trans.</b>	<b>Serv. Indust.</b>	<b>C.Civil</b>	<b>Comércio</b>	<b>Serviços</b>	<b>Admin. Pública</b>	<b>Agrop.Ext .Veg.</b>
Analfabeto	1%	79%	15%	2%	4%	3%	4%
Fundamental Incompleto	40%	4%	34%	13%	19%	28%	63%
Fundamental Completo	22%	0%	16%	21%	21%	9%	14%
E.Médio Incompleto	9%	0%	15%	19%	8%	5%	9%
E.Médio Completo	24%	13%	17%	41%	26%	26%	9%
Superior Incompleto	1%	0%	0%	2%	7%	11%	1%
Superior Completo	2%	4%	4%	2%	15%	18%	1%

Fonte: RAIS/MTE

Estudos do IFG demonstram que, no Brasil, há aumento da demanda por mão de obra mais qualificada, porém como demonstrado nas tabelas 7 e 8 o aumento da escolaridade do trabalhador de Inhumas e região não correspondeu na mesma proporção à melhoria do salário, provocando alguns questionamentos sobre quais fatores são realmente relevantes na relação emprego-qualificação.

Nesses termos a situação do estado de Goiás não é das mais confortáveis por vários motivos, dentre os quais destacam-se, segundo IFG (2009c):

- A participação da indústria de transformação de Goiás na produção nacional cresceu de forma estável a partir de 1977, principalmente nos segmentos das indústrias de alimentos, bebidas, abate e processamento de gado, aves e suínos, assim como processamentos de grãos e laticínios;
- A intensificação de oferta de empregos que demandam maior nível de escolarização e qualificação profissional é, justamente, onde se tem presenciado maior ritmo de crescimento econômico, como é o caso da região centro-oeste;
- Em relação à educação indicadores educacionais, a região centro-oeste faz parte do grupo que apresenta os piores índices de proficiência na aprendizagem da educação básica e, como conseqüência, tem os percentuais mais baixos de concluintes do ensino médio e superior;

Conforme pode ser observado no Quadro 3, os dados revelam aumento em porcentagens bem maiores que a média nacional no número de contratações que requerem o ensino médio e superior nos estados da região centro-oeste. Faz parte da responsabilidade dos institutos federais a qualificação e profissionalização desses trabalhadores.

**Quadro 3:** Taxa de Crescimento do Estoque de empregos segundo o grau de instrução para a Indústria de Transformação – 2005/2009

UF	Fundamental completo	Ensino Médio completo	Superior completo
INHUMAS	252%	352%	200%
GOIÁS	478%	857%	1168%

Fonte: RAIS/MTE

**Quadro 4:** Saldo Líquido<sup>16</sup> de empregos na Indústria de Transformação em Inhumas-GO e estado de Goiás – 2005-2009.

Indústria de Transformação	INHUMAS		GOIAS	
	saldo	%	saldo	%
Indústria de Minerais não metálicos	47	19%	2.273	12%
Indústria Química	58	60%	5.475	14%
Indústria Têxtil	448	39%	2.352	5%
Indústria de Produtos Alimentícios, Bebidas e Álcool Etflico	130	4%	26.068	17%

Fonte: RAIS/MTE

### 3.2.3 – Aspectos Educacionais

Em relação à educação básica, o município segue a tendência estadual, com queda no número de matrículas no ensino fundamental e médio, diminuição no número de escolas e aumento no número de salas de aula nas escolas remanescentes, como demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 12:** Número de alunos matriculados na Educação Básica - Inhumas-GO

INHUMAS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino Fundamental (alunos matriculados)	9.691	9.247	10.203	8.691	8.797	8.038	8.192	8.010	7.435	7.215	6.949
Ensino Médio (alunos matriculados)	1.969	2.015	2.211	2.279	2.341	2.342	2.384	2.549	2.221	2.171	2.299
Ed. Jovens e Adultos (alunos matriculados)	354	844	1613	2030	1951	1552	1157	860	892	766	757

Fonte: SEPLAN/SEPIN

Se levarmos em conta o número de candidatos aos vestibulares do IFG, tanto nos cursos técnicos integrados (média de 4 candidatos por vaga<sup>17</sup>), quanto nos cursos superiores (média de 5,6 candidatos por vaga<sup>18</sup>), e o aumento de cursos ofertados pela instituição, pode-se perceber a falta de alternativas de ensino público no município, o que induz a população na procura por escolas públicas na capital, ou pague pelo ensino.

<sup>16</sup> Variação entre o número de trabalhadores admitidos e desligados.

<sup>17</sup> Fonte: Banco de Dados/IFG

<sup>18</sup> Fonte: Banco de Dados/IFG

*“Algo só é impossível até que alguém duvide e acabe provando o contrário.” (Albert Einstein)*

## **4 – EM BUSCA DE UMA ESCOLA.**

### **4.1. Trajetória do IFG – Campus Inhumas**

A escola de Inhumas foi inicialmente concebida em 1995 quando uma família local doou um terreno à prefeitura, que o repassou para a ETF-GO, com destinação à implantação da UNED-Inhumas, cuja atuação previa a área da ciência dos alimentos. A referida doação tinha como condição a sua construção dentro de um prazo determinado.

Em 23 de dezembro de 1996, foi firmado o convênio entre o MEC/SEMTEC e a ETF/GOIÁS, com orçamento de 1 milhão de reais destinados à edificação de onze blocos a totalizar 9.000 m<sup>2</sup> de área construída. O financiamento foi custeado pelo programa PROTEC<sup>19</sup>, e limitava o término da obra no prazo máximo de um ano, ou seja, em 31 de dezembro de 1997. Sobre esse projeto, um dirigente do IFG relata:

*(...) o que aconteceu é que um milhão naquela época, ou qualquer época, não era suficiente para concluir o projeto. Então a administração da época optou por começar a fazer a estrutura de tudo... de tudo que foi possível... aplicou o recurso em estrutura, não selecionou, por exemplo, um prédio, ou um bloco, e terminou ele... começou todos, porque a expectativa era que, no ano seguinte, continuar a receber os recursos até construir... e isso não aconteceu...” (S1- dirigente)*

Essa opinião é corroborada pelo depoimento de um servidor do IFG ao considerar que a forma como se iniciaram as obras não teve a melhor estratégia:

*“... talvez, se eles tivessem construído um ou dois blocos completos, a escola poderia ter iniciado as atividades antes que o Fernando Henrique proibisse...” (S2- servidor)*

Findo o ano de 1997, a escola, ainda na estrutura de concreto, aguardava recursos do governo federal para sua conclusão. Porém, em maio de 1998, o presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei Federal n. 9.649 que, entre outras providências, desautoriza

---

<sup>19</sup> O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico foi lançado na década de 1980 pelo presidente José Sarney com o objetivo de interiorização das escolas técnicas, até então restritas às capitais dos estados, a meta inicial era de 200 escolas, somente 56 entraram em funcionamento até o final de seu mandato, o restante ficou no papel ou parcialmente construída.



a União responsabilizar-se pela manutenção e gestão de novas instituições de ensino profissional, passando essas atribuições aos Estados, Municípios, ou Organizações não-governamentais. O IFG viu-se sem recursos federais para finalizar a obra, porque, até então, não havia entidades dispostas a manter a instituição por meio de convênios, conforme previsto “nos termos da Lei n. 8.948/94, alterada pela Lei n. 9.649/98, pelo qual o governo federal estaria restrito à construção e aparelhamento de escolas profissionais, cabendo à entidade conveniente a responsabilidade de assumir todos os encargos decorrentes do funcionamento regular da instituição” (BRASIL, 1997). Portanto, a obra não foi retomada.

Na época, outros fatores contribuíram para o fracasso da continuidade da obra e implantação da escola. Em primeiro lugar a tentativa de transformar, o que deveria ser uma instituição pública e gratuita, em uma escola vinculada a uma fundação privada e, em segundo lugar, as divergências políticas entre grupos locais que atrasaram ainda mais o processo.

Com o objetivo de dar continuidade à obra e assumir a Escola Técnica, foi criada a Fundação Indes, com participação de políticos e membros da comunidade local. Esta solicitou ao diretor geral da ETFG, professor Ítalo de Lima Machado, a devolução do terreno, para finalizar a construção e a implantação da escola. O pedido foi negado pela ETFG que temeu o uso político e a privatização do espaço já conquistado pela União. Conforme declara um dirigente do IFG entrevistado, a posição da escola tinha a seguinte justificativa:

*“... a escola técnica não concordou com a doação porque a gente sabia que o PROEP na iniciativa privada, ou ia virar instrumento de político, ou não ia funcionar... e a escola seria privada. Então a escola técnica não doou, mas eles continuaram insistindo... houve uma movimentação de parlamentares em torno disso... isso foi em 1999-2002, no período em que o PROEP saiu das escolas e foi para a iniciativa privada, para o segmento comunitário...”* (S1- servidor e morador)

Mesmo assim, a Fundação encaminhou um projeto ao PROEP<sup>20</sup> na tentativa de obter financiamento, no âmbito do Subprograma do Segmento Comunitário voltado para as instituições de personalidade jurídica de direito privado, criadas a partir de parcerias entre o Estado e a sociedade civil, ou somente entre a sociedade civil. A tentativa não foi bem sucedida. O projeto não foi aprovado pelo programa e a Fundação foi desfeita.

---

<sup>20</sup> Em 1998 a ETFG submeteu um projeto e obteve financiamento junto ao PROEP somente para a unidade sede em Goiânia.

Nesse período, muda a direção política do município e o partido, vencedor das eleições, é oposição ao anterior. Temendo que a devolução do terreno se concretizasse proporcionando ganhos de popularidade ao partido contrário, o prefeito eleito, fundamentado na lei que regulamentou a doação do terreno para a construção da escola, a qual previa sua reversão para o município caso a escola não fosse construída no prazo previsto, abriu processo judicial para sua devolução à prefeitura, como relatam políticos e população locais:

*“... veio a eleição e o prefeito perdeu a eleição para (...) que era do partido contrário. Como o prédio não foi concluído no prazo e o terreno foi doado pela prefeitura, a lei autoriza a fazer a reversão. Ai o prefeito eleito entrou na justiça pra retomar o terreno... a prefeitura não tinha interesse e ai também entrou um pouco de briga política de grupos...”(P1- político)*

*“... a escola serviu de plataforma política nas eleições, mas os prefeitos não tocavam o projeto e assim a construção ficou desacreditada...” (C1- morador)*

*“... houve uma mudança de governo em Inhumas, saiu de um grupo político-partidário e foi para outro... o grupo que assumiu, acho que ficou com medo de que a escola técnica doasse, porque a fundação tinha sido proposta pelo outro grupo... entrou na justiça pedindo o terreno de volta (...)”(S2-servidor)*

*“... a cidade teve um passado de desenvolvimento forte... em relação à saúde, comercio e agricultura e foi perdendo espaço com as alternâncias de poder entre duas famílias na prefeitura... isso também atrapalhou a construção da escola técnica...” (C2 – morador e servidor)*

As ações judiciais movidas contra a Instituição foram contestadas pela Advocacia Geral da União e o processo se instalou na justiça inviabilizando totalmente o projeto. Como não havia interesse por parte da prefeitura na retomada da obra e, conseqüente manutenção da escola, esta ficou no “esqueleto” até o ano de 2006. A expressão “sem que uma única parede fosse erguida empregada, neste caso, em sentido literal” (MEC, 2007), como podemos observar na figura 3 abaixo:



**Figura 3:** Estrutura de concreto - construção do IFG-campus Inhumas-GO – 1996-2006.  
Fonte: Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, 2007.

De acordo com servidores mais antigos do IFG, no período compreendido entre 1999 e 2000, a ETEG, já transformada em CEFET-GO, adere ao PROEP e “*ao invés do crescimento físico optou por crescer internamente com os cursos superiores de tecnologia. A direção criou 13 cursos superiores de uma vez... então toda a energia da instituição foi direcionada pra isso*” (S3 - Servidor) Com a prioridade da escola voltada para a sede em Goiânia e para a unidade descentralizada de Jataí, a retomada da unidade descentralizada de Inhumas ficou em segundo plano.

Coincidindo com o final do mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, ocorre a mudança de direção no CEFET-GO, e a expansão física da escola voltou a ser uma opção. No entanto a prefeitura de Inhumas na época era novamente de oposição ao grupo criador da extinta Fundação, e o prefeito resiste em retirar a ação judicial devido à disputa interna sobre essa questão.

Nessa época, a instituição foi novamente procurada pelo grupo da Fundação para proceder à devolução do terreno. A direção do CEFET-GO não abriu mão do projeto e uma parceria foi proposta. Os esforços seriam somados, porém a escola seria uma unidade descentralizada. Sobre as ações da instituição, diz um de seus servidores:

*“... entre o 2º semestre de 2001 e 1º semestre de 2002, começamos formalmente, enquanto Instituição, a ir lá pedir à prefeitura para abrir as portas para uma negociação mais favorável...”* (S3 - servidor).

Em outubro de 2003 a Câmara Municipal realizou uma audiência pública com a presença do diretor do CEFET-GO, do prefeito, políticos, representantes da Subsecretaria Regional de Educação, presidente da Câmara de Vereadores, representantes do MEC e representantes de segmentos organizados da sociedade local. O jornal local, “Goianão”, noticiou a reunião sob a manchete “*Responsabilidade de Todos*”, destacando o fato como de “... grande importância pela sociedade a audiência pública realizada recentemente (...) em favor do reinício de construção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet), antiga Escola Técnica”. (O Goianão, 2003)

Em 2003, na gestão do professor Cristóvão Buarque no MEC, inicia o planejamento da Fase I do Projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Segundo o profissional da SEMTEC (S1-Técnico), fez-se um levantamento para averiguar as escolas “órfãs” do PROTEC e sua decisão foi de “*começar a expansão por aqui... vamos começar a expansão terminando o que não estava acabado... não vamos começar do zero*”. Dessa forma, a expansão começa a partir da construção, ou retomada de obra, de 57 escolas já planejadas e não executadas. Devido ao litígio com a União, a unidade de Inhumas fica, a princípio, fora desse processo.

Mesmo com a movimentação da comunidade em prol da retomada da obra, continua a resistência da prefeitura, conforme relata um político entrevistado:

*“... fizemos uma reunião na casa do prefeito – olha, tem ações pra retomada do imóvel e a União não investe quando tem litígio, se você (prefeito) retirar essas ações eu (político) garanto a você que nós vamos terminar aquilo lá... o prefeito falou o seguinte - Qual a garantia que eu tenho? Eu disse - A minha palavra. O fato é que a prefeitura não tomou nenhuma iniciativa pra retirar essas ações, e parou por aí...”* (P1- político).

A imprensa local publicou reportagem intitulada “CEFET, A LUTA CONTINUA”, cujo texto reportava a preocupação com a paralisação das obras: “*O esqueleto de obra existente no Setor Vale das Goiabeiras, próximo à Pecuária, é motivo de preocupação de todos, porque demonstra o descaso com que é tratado no Brasil a coisa pública. O prédio que abrigaria o CEFET – Centro de Educação Federal de Ensino Tecnológico, tornou-se um*

*verdadeiro elefante branco, entregue ao total abandono (...)*” (A Voz, 2005). Entretanto, a situação não se modificou, ficando a obra abandonada e aguardando os esforços de políticos da região.

Novamente, as mudanças políticas entram em cena. Dessa vez favorável. Na instituição o novo diretor elege uma equipe para analisar a viabilidade da unidade em Inhumas e, ao mesmo tempo, o novo prefeito encarrega o vice-prefeito de retomar as negociações com o CEFET-GO. Antes, porém, o litígio deveria ser resolvido e, este, já havia tomado novos rumos, pois a ação fora julgada procedente pelo judiciário, devolvendo a posse do terreno à prefeitura, conforme relata um entrevistado: *... nós (a prefeitura) tivemos que fazer novo acordo com o CEFET... a prefeitura dizendo que nós não tínhamos interesse no terreno e que o devolvia para o CEFET*” (P2 - político).

Com isso, o prefeito de Inhumas-GO promulga a Lei n.2.589, de 20 de abril de 2005, que prorroga o prazo de construção do CEFET, em mais 3 anos e autoriza o Poder Executivo a desistir de ação judicial de retomada de imóvel.

Com os estudos de viabilidade levados a termo pela instituição e com a nova doação do terreno homologada pela prefeitura, a entrada da obra na Fase I da expansão da Rede Federal de Educação se encontrava paralisada devido a Lei 9.649/98, ainda em vigor.

A referida lei fora revogada pela câmara dos deputados e aguardava, no Senado Federal, o Parecer da Comissão de Educação para ser votada. O relator da comissão, senador Reginaldo Duarte, assim conclui sua análise:

(...) O presente projeto, ao substituir a palavra “somente” por “preferencialmente”, não anula o desiderato anterior pelo qual se prioriza a responsabilização da educação profissional pelos entes subnacionais e pelo setor produtivo. Mas ele corrige o rigor extremo da legislação atual (...)

(...) Considero, portanto, o atual projeto uma iniciativa de retorno da União a seu compromisso de garantir educação pública em regime de colaboração com os entes federados e em associação às entidades civis que se dispuserem a cooperar na resposta à crescente demanda pela formação profissional da população. (...)

Pelo exposto, meu voto é favorável ao PLC n. 70, de 2005.

Com o parecer favorável, o projeto de lei foi aprovado na íntegra pelo Senado Federal e a Lei, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Quando em 2006, finalmente, a construção é retomada, as opiniões, tanto da comunidade, como dos políticos locais se alternaram entre a comemoração e a desconfiança, como demonstram as entrevistas:

*“... o CEFET de Inhumas não é obra de uma pessoa só, mas fruto do trabalho de inúmeros sonhadores. Quando várias pessoas sonham juntas, o sonho se torna realidade...”* (P1- político).

*“... quando falaram que o CEFET ia ser construído de novo, a gente não acreditou muito não...”* (C2 - morador).

*“... a gente só espera que desta vez a construção não pare de novo...”* (C3 - morador).

*“... quando a construção começou de novo a gente ia no terreno pra verificar se a obra estava mesmo andando pra frente. Na época eu pensei: só espero que a escola termine a tempo dos meus filhos estudarem nela...”* (C2 - morador)

Pode-se notar, pelas palavras dos entrevistados, que a desconfiança e o descrédito eram pensamentos comuns entre a população. Mesmo com o término da obra e a abertura da escola, os pais, ainda desconfiados, matricularam seus filhos no ensino técnico integrado no IFG e em outra instituição de ensino médio, *“como garantia, só para o caso da escola interromper suas atividades”*, como comentaram servidores do instituto.

Os jornais assim noticiaram o reinício das obras:

*“INHUMAS PEDE CEFET A LULA: A construção de 2.900 metros quadrados está apenas no esqueleto acabando com o tempo, num verdadeiro descaso para com o dinheiro do contribuinte”.* (Tudo Inhumas, março de 2006)

*“Já depositado R\$ 2.720.000,00: (...) para a continuação da obra do CEFET-GO início das obras estão previstos para o mês de abril e suas obras serão concluídas ainda este ano para que seja realizado no início de 2007 o seu primeiro vestibular.”* (A Voz, n. 22, março de 2006)

*“CEFET, INICIA AS OBRAS: Depois de mais de oito anos paralisadas, finalmente foram retomadas as obras de construção do CEFET – Centro Federal de Ensino Tecnológico (antiga Escola Técnica Federal) unidade de Inhumas, localizado no Setor Vale das Goiabeiras, próximo ao Parque Agropecuário.”* (A Voz, n. 23, abril de 2006)

*“As obras do CEFET (Centro de Ensino Federal Tecnológico) no setor Vale das Goiabeiras continuam de vento em poupa (sic) em janeiro será realizado o primeiro vestibular”.* (A Voz, n. 25, junho de 2006).

*“CEFET REALIZA PRIMEIRO VESTIBULAR: Antiga aspiração do povo inhumense, finalmente o CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, unidade de Inhumas, realizará seu primeiro exame de vestibular no dia 25 de fevereiro, sendo que as aulas terão início no mês de março deste ano”.* (Tudo Inhumas, fevereiro de 2007)

*“NOVA UNIDADE VAI OFERECER 120 VAGAS NO 2º SEMESTRE: Um total de 120 vagas para 2 cursos superiores em tecnologia será oferecido pelo CEFET em vestibular (...) (...) na nova unidade da instituição, localizada em Inhumas(...) (...) expansão da instituição para outros municípios.* (O Popular, março de 2007).

Mesmo inacabada, no dia 20 de março de 2007 a unidade descentralizada de Inhumas do CEFET-GO foi inaugurada com as presenças do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Ministro da Educação, Fernando Haddad, de políticos estaduais e municipais, de dirigentes e servidores do IFG e de comunidade.

Vale destacar as palavras proferidas em discurso pelo aluno calouro, Glicério Tomé Rosa, um cidadão de 54 anos, casado, pai de 8 filhos, pequeno comerciante no Setor Alegriño Lélis, que há 34 anos afastado das salas de aula, prestando exames no CEFET – Unidade de Inhumas, conseguiu aprovação para o curso Técnico Integrado em Alimentos (A Voz, março de 2007):

*“Sou homem da roça, que veio para a cidade empurrado pelas circunstâncias... por vários anos passei por este local onde sempre via com tristeza uma obra abandonada. Apenas o esqueleto do que seria uma escola. Dinheiro público jogado fora... agradeço ao Presidente Lula, porque agora este pai de família retorna à escola e volta a sonhar com seu futuro”.*

As atividades escolares foram iniciadas em seguida oferecendo 120 vagas, divididas em dois cursos de nível superior, Bacharelado em Informática e Licenciatura em Química, e dois cursos técnicos integrados de nível médio em Alimentos e Informática.



**Figura 4:** IFG – Campus Inhumas - 2010  
Fonte: Banco de Dados IFG

## 4.2. IFG – Campus Inhumas e a Comunidade local

Com o objetivo de promover o desenvolvimento local e regional, a escolha dos cursos ofertados pela instituição teve como base a consulta aos representantes da comunidade local, como prefeitura, secretárias municipais, balcão SEBRAE, além de estudo das atividades sócio-econômicas do município realizado por comissão do IFG para a implantação da então unidade descentralizada. Um dos membros da comissão (S1-dirigente) explicou o processo em entrevista:

*“... quando nós iniciamos o funcionamento e fizemos o planejamento do campus, não existia o Observatório, então a proposta de cursos foi feita a partir de um trabalho bem pessoal, conversas com a prefeitura e secretários (...). (...) o secretário de indústria e comércio tinha acabado de fazer um estudo das principais atividades econômicas do município e das principais cidades que polarizam pra Inhumas, então a gente pegou isso como referência... aí a gente escolheu os cursos a partir desse estudo...”*

A escolha dos cursos na área de química e alimentos já era previsto no projeto inicial da escola devido à indústria local (pequenas indústrias de alimentos, processando carnes, vegetais, hortaliças e frutas). Posteriormente, na época da reconstrução, os estudos confirmaram essa demanda e a escola iniciou suas atividades com o curso Técnico Integrado em Alimentos e, logo após, o Técnico em Química.

A área de informática, no entendimento dos dirigentes do instituto, foi considerada estratégica por se localizar, principalmente, no interior, como depõe um dirigente do IFG:

*“... porque a gente tem uma carência de profissionais, naturalmente nessa área e, ao mesmo tempo, essa é uma formação que ela é útil para o estudante em qualquer área que ele resolver posteriormente desenvolver os seus estudos, então, é uma área adequada e que se transforma facilmente em ferramentas para o aluno em qualquer outra área, então, dá o técnico e o bacharelado em informática” (S1 – dirigente).*

O curso de Licenciatura em Química veio, parte como exigência do governo federal <sup>21</sup>, parte pela demanda existente para esse profissional da educação e parte pela estrutura (laboratórios e professores) já existente na área de química.

Atendendo a demanda não só local, mas em todo o estado de Goiás, o campus inicia o curso Técnico Subsequente em Açúcar e Álcool, na modalidade a distância – por meio do programa Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec, que desde 2010 atende em dois pólos

---

<sup>21</sup> Os Institutos Federais devem ofertar pelo menos 20% das vagas totais para cursos de licenciatura ou capacitação de professores.



regionais: Inhumas e Goianésia. Atualmente, há com projetos para atendimento futuro em 16 pólos espalhados por todo o estado.

Em 2008, a escola, em parceria com a Associação de Produtores Rurais do Cerrado, MEC, Prefeitura Municipal e Sub-Secretaria Estadual de Educação (regional de Inhumas), viabilizou o Curso Inicial de Olericultura Geral dentro do Projeto Escola de Fábrica<sup>22</sup>, cujo objetivo principal foi a Capacitação inicial em Olericultura Geral com objetivo de formar profissionais competentes, de formação inicial, orientando práticas agrícolas economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim, a sustentabilidade dos sistemas produtivos. O público alvo foram jovens na faixa etária de 16 a 24 anos, em situação de exclusão e vulnerabilidade social, preferencialmente residentes na zona rural, matriculados na rede pública de ensino, levando-se em conta a necessidade de inserção e manutenção do jovem rural na agricultura familiar, além da constatação de crescente demanda por trabalhadores qualificados na área agrícola.

Outro projeto do IFG que teve a adesão do campus Inhumas foi o Pró-Funcionário, com objetivo de oferecer formação profissional em nível médio aos funcionários que atuam nas redes públicas (estadual e municipal) de educação básica dos sistemas de ensino.

Além dos cursos oferecidos, o instituto promoveu, em 2010, a 1ª SECITEC (Semana de Educação, Ciência e Tecnologia) com o tema “Integração com a Sociedade em Prol do Desenvolvimento Sustentável” visando, principalmente, a aproximação do Instituto com as empresas e a comunidade, estimulando a troca de experiências.

O jornal local “A Voz”, em publicação sobre o evento, salientou “... o público que visitou os stands instalados por todo o Campus Inhumas pode, ainda, conhecer o trabalho desenvolvido pelas empresas parceiras do evento, além de receber informações sobre os cursos regulares e programas de extensão ofertados atualmente pela instituição” (A Voz, outubro de 2010).

Em relato de servidor do IFG entrevistado, percebe-se a importância do evento na ocasião:

*“a parceria traz benefícios inegáveis para todas as partes, de um lado aproxima a instituição do mercado de trabalho, ajudando na captação de vagas de estágio e emprego, auxiliando na atualização de currículos e na capacitação docente. De outro lado, coloca à disposição de empresas e empreendedores todo um aparato tecnológico e recursos humanos capacitados”.* (S4 – coordenador)

---

<sup>22</sup> Projeto criado pela Lei n.º. 11.180, de 23 de setembro de 2005, executado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho.

Atualmente, ao investir em pólo de confecção, o município dialoga com a instituição em relação à demanda de profissionais na área. Sobre o assunto um dirigente do IFG entrevistado manifesta:

*“a instituição já está conversando com o município sobre isso e a gente vai continuar acompanhando e vendo a possibilidade do campus atender a uma possível demanda decorrente da instalação do pólo (...) (...) a gente não quer deixar que um projeto que é muito importante para o desenvolvimento econômico e social local sofra dificuldade por falta de alternativa de formação profissional (...)”*

Os estudos do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica confirmaram as tendências sócio-econômicas do município e região de influência e apontam os caminhos que podem ser trilhados pela Instituição.

#### **4.2.1. Projetos de Integração Escola-Comunidade**

Qual realidade a comunidade acreditava que mudaria, com a implantação do IFG na cidade? Que expectativas ela nutria em relação à escola?

Em entrevistas e conversas com os moradores e empresários, a pesquisa destacou as seguintes declarações em relação às expectativas da comunidade:

*“... ah! Uma faculdade federal muda tudo, engrandece a cidade...”* (C1 – comunidade)

*“... a gente queria essa escola pra não ter que mandar nossos filhos estudarem em Goiânia, fica muito caro para os pais pagarem...”* (C2 – dona de casa).

*“... a abertura de uma escola superior em Inhumas vai dar oportunidade aos jovens mais pobres de conseguirem um diploma...”* (C4 – taxista)

*“... eu tenho esperança que, agora, com a escola funcionando, a cidade vai melhorar o comércio por causa das pessoas que vão mudar pra cá...”* (C3 – comerciante)

*“... com os novos profissionais formados pela escola técnica<sup>23</sup>, pode ser que mais indústrias venham para a cidade, dando emprego aos alunos e á população em geral...”* (C4 – comerciante).

*“No meu comércio vieram umas alunas da escola e deram uma ajuda aqui no estabelecimento, foi muito bom para os funcionários e clientes”* (C5- comerciante)

---

<sup>23</sup> A população ainda se refere ao IFG como escola técnica, esse fenômeno acontece também no campus Goiânia e Jataí. Os antigos CEFET’S, hoje Institutos ainda se encontram atrelados a essa marca histórica.

Os depoimentos da comunidade denotam, mesmo que de forma superficial, expectativas de promoção do desenvolvimento sócio-econômico do município a propiciar mudança da realidade local. Percebe-se, também, a compreensão da importância dada à educação como elemento propulsor da melhoria das condições de vida da população a ser refletida por meio de integração efetiva da escola com a comunidade.

Por sua vez, a escola entende que esta integração deve ser alcançada por meio de projetos específicos ligados à pesquisa e à extensão, além da prática profissional por ocasião da realização dos estágios curriculares. Observa-se que, para isso, foram executados vários projetos que, dentre eles, vale destacar:

- Projeto – Informática básica para aprendizes da FAMI. Trata-se de curso de informática básica ministrado pelos alunos do IFG para os aprendizes da Fundação de Assistência ao Menor Inhumense (FAMI) que buscam oportunidades de emprego.
- Projeto – O uso de ferramentas da qualidade em panificadoras do município de Inhumas – GO, com a participação de alunos do curso Técnico Integrado em Alimentos, com objetivo de realizar um estudo de caso em três panificadoras do município de Inhumas – GO para propor a implantação das ferramentas da qualidade necessárias para melhorar os serviços prestados a comunidade.
- Projeto Horta Escolar com a participação de alunos do curso Técnico Integrado em Alimentos, visando o enriquecimento da merenda escolar através de uma horta implantada em área disponível na própria unidade escolar, para divulgação da importância de uma alimentação equilibrada.

#### **4.2.2. Alunos do IFG – campus Inhumas: perfil e percepções**

Desde o início da sua atuação em 2007, o IFG realiza pesquisa sócio-econômica de todos os candidatos e alunos classificados no vestibular. Tem como finalidade a verificação qual segmento da população se beneficia da escola.

O levantamento junto à base de dados dessa pesquisa, realizada no período de 2007 a 2010, é mostrado nos quadros abaixo e relaciona somente as respostas com os maiores percentuais.

Questão: Em que tipo de escola você estudou?

A - só em escola pública

B - só em escola particular

C - maior parte dos anos em escola particular

D - maior parte dos anos em escola pública

E - escola conveniada

**Quadro 5:** Tipo da escola frequentada por alunos do IFG no período de 2007 a 2010.

Modalidade	2007	2008	2009	2010
Técnico Integrado	Somente Pública 68,97%	Somente Pública 56,67%	Somente Pública 58,89%	Somente Pública 64,44%
PROEJA	*	*	Somente Pública 86,67%	Somente Pública 84,62%
Superior	Somente Pública 72,50%	Somente Pública 60,00%	Somente Pública 76,67%	Somente Pública 78,33%

Fonte: Base de Dados IFG

\* : modalidade inexistente na época

Pode-se notar que a maioria de estudantes são advindos de escola pública, fato que pode ser explicado pelo baixo número de escolas particulares no município ou pela política de cotas adotada pela instituição onde 50% das vagas em todas as modalidades de ensino são reservadas para alunos da rede pública. No caso do PROEJA o projeto e o objetivo dos cursos, já apontam como uma oportunidade de qualificação para este perfil de aluno.

Questão: - Você exerce atividade remunerada?

A - não

B - sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais).

C - sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais).

D - sim, trabalho eventual.

**Quadro 6:** Inserção no mercado de trabalho dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010.

Modalidade	2007	2008	2009	2010
Técnico Integrado	Não 65,52%	Não 90,00%	Não 90,00%	Não 95,56%
PROEJA	*	*	Não 36,67%	Sim 46,15%
Superior	Não 45,83%	Não 46,67%	Não 42,50%	Não 55,00%

Fonte: Base de Dados IFG

\* : modalidade inexistente na época

Como demonstra o quadro acima, o aluno-trabalhador é minoria dentro da escola, para ele as oportunidades de qualificação esbarram em inúmeras dificuldades como a falta de incentivo na empresa, razões financeiros e mesmo a estrutura escolar, por vezes muito rígida impede a continuidade dos estudos deste aluno. Os cursos modulares implantados na década de 1990 tinham como objetivo a flexibilização do ensino, especialmente para este aluno, mas infelizmente esbarraram na falta de condições físicas e humanas das escolas.

O aluno do PROEJA tem alguns diferenciais que podem explicar o percentual maior de trabalhadores em relação aos outros cursos: a faixa etária média (em torno de 25 anos – vide Tabela 13), a concepção dos cursos oferecidos (voltados especialmente para as necessidades deste público), e o auxílio financeiro fornecido pela União.

A diminuição dos alunos-trabalhadores no ensino técnico integrado pode ser explicada pelo fato de, no primeiro ano de funcionamento, talvez pela oportunidade de qualificação e por ser voltado ao mercado de trabalho local (técnico em alimentos), a procura pelo curso foi grande por alunos com faixa etária média de 25 anos, provavelmente já trabalhadores nessa área. Percebe-se que, nos anos seguintes a entrada de alunos com faixa etária menor e, talvez a criação do PROEJA tenha contribuído para essa migração.

Qual a renda mensal de sua família (todos que residem na sua casa)?

A - menos de 1 salário mínimo.

B - de 1 a 3 salários mínimos.

C - mais de 3 a 6 salários mínimos.

D - mais de 6 a 10 salários mínimos.

E - mais de 10 salários mínimos.

**Quadro 7:** Renda familiar dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010.

Modalidade	2007	2008	2009	2010
Técnico Integrado	1 a 3 SM 58,62%	1 a 3 SM 65,00%	1 a 3 SM 57,78%	1 a 3 SM 72,22%
PROEJA	*	*	1 a 3 SM 75,00%	1 a 3 SM 69,23%
Superior	1 a 3 SM 54,17%	1 a 3 SM 55,00%	1 a 3 SM 62,50%	1 a 3 SM 65,00%

Fonte: Base de Dados IFG

\*: modalidade inexistente na época

Qual o tipo de sua moradia?

- A – própria.
- B – cedida.
- C – financiada.
- D – alugada.
- E – outras.

**Quadro 8:** Tipo de moradia dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010.

Modalidade	2007	2008	2009	2010
Técnico Integrado	Própria 62,07%	Própria 56,67%	Própria 73,33%	Própria 77,78%
PROEJA	*	*	Própria 73,33%	Própria 46,15%
Superior	Própria 70,83%	Própria 65,00%	Própria 55,00%	Própria 68,33%

Fonte: Base de Dados IFG

\* : modalidade inexistente na época

Qual a sua raça/etnia?

- A – branca.
- B – preta.
- C – parda.
- D – amarela.
- E – indígena.

**Quadro 9:** Etnia dos alunos do IFG no período de 2007 a 2010.

Modalidade	2007	2008	2009	2010
Técnico Integrado	**	Branca 53,33%	Branca 57,78%	Parda 47,78%
PROEJA	* **	*	Parda 55,00%	Branca 46,15%
Superior	**	Branca 58,33%	Branca 45,00%	Branca 46,67%

Fonte: Base de Dados IFG

\* :modalidade inexistente na época

\*\* : questão inexistente na época

A questão sobre os motivos que levaram os alunos a escolherem o IFG teve a “qualificação profissional” como resposta majoritária (média de 85%) em todas as modalidades de ensino, seguida por “ser escola pública” (média de 11%), demonstrando que, apesar da aparente desvalorização pela sociedade dos cursos técnicos e tecnológicos, estes ainda são vistos como uma maneira de ascensão social e, por vezes, a única oportunidade de estudo da classe trabalhadora.

Em relação à faixa etária, destaca-se que a média de idade dos alunos tem diminuído nos cursos técnicos integrados e superiores, porém, aumenta na modalidade PROEJA. As entrevistas realizadas com a comunidade comprovaram essa tendência, conforme demonstrado na tabela abaixo.

**Tabela 13:** Média de Idade dos alunos do IFG – campus Inhumas

Modalidade de Ensino	2007	2008	2009	2010
Técnico Integrado	25	20	18	16
PROEJA			24	25
Superior	26	25	24	22

Fonte: Banco de Dados IFG

O resultado da pesquisa em relação à percepção dos alunos quanto às perspectivas profissionais aponta que a maioria se apresenta otimista, mesmo considerando que muitos tendem a optar pelo ensino superior. O maior percentual de estudantes que se dizem sem perspectiva de emprego, quase a metade, é observado no curso Técnico em Informática. Tal fato, alguns estudantes entrevistados relacionam ao restrito mercado de trabalho no município, embora considerem oportuna a formação técnica na área, estando de acordo com o objetivo do Instituto em oferecer um curso com inúmeras possibilidades em qualquer área de trabalho. Todos os estudantes do curso Técnico de Informática com perspectivas de emprego indicaram o mercado de trabalho da capital.

Por sua vez, a maioria (70%) dos estudantes do curso Técnico em Alimentos diz ter perspectivas no mercado de trabalho local.

**Quadro 10:** Perspectivas dos alunos em relação ao mercado de trabalho.

TEM PERSPECTIVA DE EMPREGO	SIM	58%
	NÃO	42%
SE SIM, AONDE?		
	Inhumas	25%
	Goiânia	28%
	Goiás	6%

Fonte: elaborado pela autora

**Quadro 11:** Motivação dos alunos para estudarem no IFG- campus Inhumas

PORQUE ESTUDOU NO IFG?	Falta de opção	17%
	Por ser gratuito	36%
	Opção pelo curso	47%

Fonte: elaborado pela autora

**Quadro 12:** Percepção dos alunos em relação ao IFG- campus Inhumas

O IFG contribui para:		
a. Melhoria do Mercado de Trabalho na cidade	SIM	67%
	NÃO	33%
b. Melhoria do Desenvolvimento da cidade	SIM	89%
	NÃO	11%
c. Aconselha outros a cursarem o IFG?	SIM	89%
	NÃO	11%

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à contribuição do IFG para o desenvolvimento local, nota-se que a maioria dos estudantes tem expectativa otimista, tanto em relação à melhoria do mercado de trabalho, considerando o aumento na qualidade de produtos e processos, quanto na ampliação do número de postos de trabalho.

Para eles, mesmo ainda em fase inicial de ingresso na vida profissional, a implantação da unidade IFG/Inhumas possibilitará ao município nova dimensão social e econômica, promovendo, por meio de pesquisas, o surgimento de novos produtos, de novas unidades industriais e tecnologias adequadas às atuais e novas necessidades do sistema produtivo local.

Dessa forma, fazem questão de recomendar os cursos do IFG/Inhumas, não só para a comunidade do município, como também de outras regiões do estado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou verificar, compreender e explicar as políticas públicas, assim como à percepção dos atores locais, que influenciaram na trajetória de construção e implantação do Instituto Federal de Goiás – campus Inhumas.

Ao abordar a construção e implantação do IFG – campus Inhumas, a pesquisa apoiou-se nos aspectos teóricos e na evolução histórica da educação profissional, os quais foram utilizados como referencial teórico-metodológico na investigação acerca do comportamento de seus agentes sociais.

Foram levantados aspectos históricos, conceitos, processos, aspectos legais dificuldades envolvidas na execução do projeto, assim como percepção de dirigentes, servidores e estudantes do IFG, políticos, empresários e membros da comunidade local. Para isso, foram utilizados levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas semi-estruturadas e questionários fechados. O estudo foi realizado com uma amostra intencional procurando apreender sua percepção quanto ao comportamento das instituições, da comunidade e de seus agentes.

Ao realizar este estudo, foi possível rever experiências anteriores da autora adquirida na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (interior de Minas Gerais) e no CEFET-GO (situado na capital de Goiás - Goiânia), a vivenciar na prática, as duas últimas reformas da educação profissional.

Constatou-se que a implantação do IFG- campus Inhumas passou por dificuldades oriundas das mudanças de políticas públicas pelo governo federal, especificamente no período do presidente Fernando Henrique Cardoso, que levaram em consideração estudos internacionais realizados por órgãos ligados a instituições financeiras, as quais entendem a educação como mercadoria e como tal deve ser tratada. Tais estudos apontavam que o ensino profissional público era elitista, dispendioso, ineficiente, demorado e desarticulado do mercado de trabalho.

Ao impor a modularidade do ensino técnico pós-medio (hoje denominado subsequente) possibilitando entrada e reentradas dos alunos, conforme a disponibilidade e a qualificação desejada, a reforma não atentou para a situação em que se encontrava boa parte das escolas da rede pública. Na prática a modularidade funcionou de maneira sequencial em

boa parte das escolas que não tiveram tempo hábil nem disponibilidade de pessoal para atender à certificação parcial.

Perceber o ensino profissional como único, sem atentar para as particularidades locais e regionais, nem para as diferenças existentes dentro da própria rede federal de educação profissional (escolas técnicas localizadas nos grandes centros voltadas ao ensino industrial e escolas agrotécnicas localizadas no interior dos estados, voltadas ao ensino agrícola), fez com que a reforma fosse conturbada em boa parte das escolas.

Com a promulgação da Lei nº. 9.649/98, que exigia parceiras para a manutenção e gestão de novas unidades de ensino federais, o governo Fernando Henrique Cardoso praticamente fechou a possibilidade de implantação do IFG em Inhumas. Durante esse período, as implicações legais, somadas às questões políticas locais, como a discussão sobre a posse da área a ser construída a escola, levaram a comunidade ao desânimo e ao descrédito sobre a efetiva implantação do IFG em Inhumas. Nas entrevistas, puderam ser observados depoimentos sobre tais dúvidas e as angústias dos negociadores do projeto para a desobstrução das obras.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva trouxe novas expectativas, particularmente na área da educação profissional onde o programa de governo apontava para uma revisão das políticas anteriores. Porém, a aguardada revisão profunda da LDB não ocorreu. Apesar das várias críticas, o plano de expansão da rede finalmente permitiu a implantação do IFG – campus Inhumas ao revogar a lei que a impedia.

A implantação do campus gerou grande expectativa na comunidade de Inhumas por melhorias em vários aspectos do município, sejam econômicos, sociais e educacionais. Na percepção dos entrevistados a escola criou novas expectativas, pelos quais deixaram transparecer certa ansiedade por um desenvolvimento mais acelerado. Relatam esperanças de reversão na taxa de crescimento populacional, e com isso, a possibilidade de ampliação na indústria e no comércio, a refletir no crescimento do número de postos de trabalho em benefício de toda a comunidade local.

Estudos do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica confirmam as tendências sócio-econômicas do município e região de influência, e ratificaram os cursos já implantados, assim como outros em fase de planejamento e considerados importantes para o desenvolvimento local e regional. Essa tendência é notada

nas respostas dos alunos formandos, principalmente da área de alimentos, em relação à oportunidade de emprego no próprio município. A pesquisa constatou que a maioria (70%) dos estudantes do Curso Técnico em Alimentos tem possibilidade de trabalhar em empresas localizadas na própria cidade.

O estudo da implantação Campus Inhumas revela que na percepção dos dirigentes e servidores do IFG, e empresários locais, a educação profissional é considerada como uma oportunidade de crescimento da localidade com a finalidade de qualificar seus trabalhadores e promover sua inserção no mercado produtivo. Observam que a instituição pode construir parcerias em que as partes, escola e comunidade, se beneficiem mutuamente por meio de captação de vagas de estágio e emprego, assim como pela atualização de currículos e capacitação de docentes, além da possibilidade de acesso, pelas empresas e empreendedores, a um aparato tecnológico de ponta, além de recursos humanos capacitados. Dentre os vários depoimentos dos entrevistados, destaca-se o diálogo entre a instituição e a prefeitura sobre a viabilidade de um projeto de qualificação profissional para atender o pólo de confecções recentemente implantado no município.

Pode-se afirmar que as políticas públicas interferiram fortemente no processo de construção e implantação do IFG- campus Inhumas, uma vez que, com a escola em processo de construção, o governo Fernando Henrique Cardoso promove uma profunda reformulação na educação profissional, tendo, como um dos objetivos, a modernização das escolas técnicas e agrotécnicas e democratização do acesso ao ensino profissional, porém, ao mesmo tempo, fecha as portas para a construção de novas unidades mantidas pela União e amplia as possibilidades da iniciativa privada na modalidade.

Por outro lado, a política local, em determinado momento, provocou atrasos, dúvidas e dispendioso tempo de negociações. Constatou-se que a retomada do interesse pela construção se deu em função das mudanças políticas no município e na instituição, o que propiciou a possibilidade de negociações para o término da obra. Ao mesmo tempo, ocorre a mudança no governo federal e a educação profissional volta a ser “obrigação do Estado” tendo como lema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, possibilitando a retomada da construção e implantação do Instituto em Inhumas-GO. Essa situação não foi exclusiva da escola objeto desse trabalho e só reafirma a instabilidade das políticas públicas educacionais brasileiras, que na realidade demonstram ser políticas (pontuais) de governo sujeitas a ideologias, influências externas e desavenças políticas.

Apesar de pouco tempo de funcionamento, pode-se afirmar que o município sente orgulho da instituição e esta já provocou mudança de postura da comunidade local em relação ao seu desenvolvimento.

Assim, a implantação da escola abre a possibilidade de um debate sobre as potencialidades locais e seu aproveitamento a beneficiar, direta e indiretamente, todos os setores econômicos, sociais e culturais do município.

Nesse sentido, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para novas investigações e estudos de situações mais específicas visando superar os desafios futuros na promoção do desenvolvimento, tanto do IFG – campus Inhumas, quanto do próprio município.

*“A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la”*

*(Ladislau Dowbor).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALMEIDA**, Marilis Lemos. *Da formulação à Implementação : análise das políticas governamentais de educação profissional no Brasil*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

**ALTMANN**, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 28, n. 1, Junho 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>, Acesso em: set. 2010.

**ANTUNES**, Ricardo. *Eliminar o desemprego no capitalismo é uma ficção: entrevista*, Cadernos IHU em Formação, Ano 1, n.5, 2005.

**AZEVEDO**, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2.ed. ampl, Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

**BANCO MUNDIAL**. *Prioridades y Estratégias para la Educación: Estudio Setorial de Banco Mundial*. Washington, 1995. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>, Acesso em: set. 2010.

\_\_\_\_\_. *Relatório anual de 2009, 2009*, Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>, Acesso em: jan. 2011.

**BANCO MUNDIAL**. *Brasil, uma parceria de resultados*, 2010, Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>, Acesso em: set. 2010.

\_\_\_\_\_. *Projects*. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>, Acesso em: set. 2010.

**BATISTA**, Maristela Iurk. *Escola Profissional Ferroviária: Um modelo de Educação Profissionalizante*, HISTEDBR, 2002, Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br), Acesso em: mar. 2010.

**BATISTA**, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: visão neoliberal dos problemas latino-americanos*, 1994, Disponível em <http://www.fau.usp.br>, Acesso em: mar. 2010.

**BERGER Filho**, Rui. *Educação Profissional no Brasil: novos rumos*, Revista Iberoamericana de Educación. n. 20, 1999.

**BIANCHINI**, Valter. *Estratégias para o Desenvolvimento Rural*. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília-DF, 2001.

**BID**. *Documento GP-86-3*, julho 1981. Disponível em: <http://www.iadb.org>, Acesso em: set. 2010.

\_\_\_\_\_. *Contrato n. 1052 – OCBR. Programa de Reforma de la Educación Profesional*. Washington, 2000, Disponível em: <http://www.iadb.org>, Acesso em: set. 2010.

\_\_\_\_\_. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe: Informe*, Washington, jun 2000a, Disponível em: <http://www.iadb.org>, Acesso em: jun. 2011.

**BRASIL.** Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.*

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*, Brasília-DF, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.649 de 27 de maio de 1988. Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº. 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº. 8.948/94. *Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica, Brasília-DF, 2005.*

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica, Brasília-DF 2005.*

\_\_\_\_\_. Portaria n. 646 de 14 de maio de 1997. *Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96 e no Decreto Federal nº. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).* Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica, Brasília-DF, 2005.

\_\_\_\_\_. MEC/SEMTEC, *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC, *Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade*, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.159, de 28 de julho de 2004. *Aprova a Estrutura Regimental e o quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação*, Brasília-DF, jul. 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*. 2005, Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: set. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. *Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.*

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005 - *Institui o Projeto Escola de Fábrica*, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), institui o Programa de Educação Tutorial (PET), altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base*. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica*. Brasília-DF, jan. 2007a.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*, Brasília-DF, jan. 2007b.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes*. Brasília-DF, 2008.

**CASTRO**, Cláudio de Moura. *Educação Técnica: a crônica de um casamento turbulento*. In: **SCHWARTZMAN**, Simon, **BROCK**, Colin, *Os Desafios da Educação no Brasil*, Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 2005.

**CASTRO**, Cláudio de Moura, **MÉDICI**, André, **TEJADA**, Jorge *O Ensino Profissionalizante sai do Estado de Coma*. Washington, Inter American Development Bank, 2000, Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/>, Acesso em: out. 2010.

**CASTRO**, Mad'Anna Desireé, **VITORETTI**, Jacqueline. *O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): Uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação*, REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, p. 1-100, dez. 2008.

**COELHO**, Fernando de Souza. *Uma interpretação da reforma da educação profissional brasileira à luz da reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso: do marco legal ao Estado em ação*, X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago-Chile, 18 - 21 out. 2005.

**CORDEIRO**, Denise, **COSTA**, Eduardo. *Jovens Pobres e a Educação Profissional no Contexto Histórico Brasileiro*, Revista Trabalho Necessário, Ano 4, n.4, Rio de Janeiro-RJ, 2006.

**CRESWELL**, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*, tradução Luciana de Oliveira Rocha, 2. ed.- Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

**COSTA**, Sidiney Alves. *Política Social e Educação: uma alternativa do MST*, 23ª Reunião da ANPED, Caxambu/MG, 2000, Disponível em: <http://www.anped.org.br>, Acesso em: jan. 2011.

**CUNHA**, Luiz Antonio. *Aspectos Sociais da Aprendizagem de Ofícios Manufatureiros no Brasil-Colônia*. In: Fórum Educacional, Rio de Janeiro-RJ, 1978.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil*, Revista Brasileira de Educação, n. 14, São Paulo-SP, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Industrial na Irradiação do Industrialismo*, 2. ed., São Paulo-SP: Unesp, Flacso, 2005.

**DEBREY**, Carlos. *A Lógica do Capital na Educação Brasileira: a reforma da educação profissional*, Goiânia-GO: Alternativa, 2003.

**DEITOS**, Roberto Antonio *O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD*, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Capital Financeiro e a Educação no Brasil*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

**DI GIOVANNI**, Geraldo. *As estruturas elementares das políticas públicas*. Caderno de Pesquisa nº. 82, NEPP - UNICAMP, Campinas – SP, 2009.

**DOWBOR**, Ladislau. *Aspectos Econômicos da Educação*, Ática, São Paulo-SP, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação e Desenvolvimento Local*. Artigo, 2006. Disponível em <http://www.dowbor.org>. Acesso em: mar. 2010.

**ECHEVERRIA**, José Medina. *Funções da Educação no Desenvolvimento*, In: *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

**FERRETTI**, Celso João. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*. Educação e Sociedade, Campinas-SP, ano XVIII, n. 59, ago. 1997.

**FONSECA**, Marília. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 1, Jan.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: mai. 2010.

\_\_\_\_\_. *O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: 20 anos de cooperação internacional*, In: **TOMMASI**, Livia, **WARDE**, Mirian, **HADDAD**, Sérgio (orgs), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 6 ed. , São Paulo-SP: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro*, In: **FRIGOTTO**, Gaudêncio, *Educação e Capitalismo real*, São Paulo-SP: Cortez, 1999.

**FRIGOTTO**, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: **GENTILI**, Pablo A. A. **TADEU DA SILVA**, Tomaz. (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas*. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*, Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em jun 2011.

**FRIGOTTO**, Gaudêncio, **CIAVATTA**, Maria, **RAMOS**, Marise. *A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso*, Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em: ago. 2010.



\_\_\_\_\_. *A Gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*, Revista Trabalho Necessário, ano 3, nº. 3, 2005, Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>, Acesso em: mai. 2010.

**FROEHLICH**, José Marcos. *O “Local” na Atribuição de Sentido ao Desenvolvimento*. Rev. Paranaense de Desenvolvimento: Economia Estado Sociedade, n. 90, mai/dez. 1998. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso em: jan. 2011.

**FURTADO**, Celso. *Desafios da Nova Geração*, III Conferência Internacional da RedCelsoFurtado, realizada no Rio de Janeiro, de 4 a 6 de maio de 2004, Jornal dos Economistas, n. 179, junho de 2004, Disponível em <http://www.centrocelsofurtado.org.br>.

**GENTILI**, Pablo (org) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao o neoliberalismo em educação*, Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

**GENTILI**, Pablo. *A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo*, Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

**GIL**, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. – São Paulo-SP: Atlas, 2008.

**GODOY**, Arlinda, *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo-SP: v. 35, n.2.

**GOODE**, William, **HATT**, Paul. *Métodos de Pesquisa Social*. 4 ed., São Paulo-SP Nacional, 1973.

**GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS**. Secretaria do Planejamento do Estado de Goiás. Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação (SEPIN), 2008.

**GUIMARÃES**, Gilda. *O Projeto CEFET nas Políticas de Educação Tecnológica no Brasil*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia-GO, 1995.

**HOBBSAWM**, Eric. *Globalização, Democracia e Terrorismo*, trad. José Viegas, São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2007.

**HÖFLING**, Eloísa de Matos. *Estado e Políticas Públicas Sociais*, Cad. CEDES, Campinas-SP, v. 21, n.55, nov 2001, Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: jan. 2011.

**IFG/Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica**. *Boletim Técnico n.1*, Goiânia-GO, fev. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Estudo/Pesquisa Natural, Social, Econômica e Educacional do Município de Anápolis e da Microrregião Anápolis*, Goiânia-GO, out. 2009b.

\_\_\_\_\_. *Dados e Indicadores sobre educação no Brasil, no Centro-Oeste e em Goiás*, Goiânia-GO, 2009c.

**ISAIAS**, David. *A História do CEFET de Inhumas*. A Voz, Inhumas-GO, mar. 2007, p 7.

**KUENZER**, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado Neoliberal*, 4. ed., São Paulo-SP: Cortez, 2007.

**KUGELMAS**, Eduardo. *Revisitando o Desenvolvimento*. Rev. Bras. Ci. Soc., São Paulo-SP, v. 22, n. 63, fev. 2007, Disponível em <http://www.scielo.br>, Acesso em: dez 2009.

**LIBÂNEO**, José Carlos. *Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas*, Revista HISTEDBR <on-line>, Campinas-SP, n.32, p. 168-178, dez.2008.

**LIMA Filho**, Domingos Leite. *Condicionantes do Financiamento Internacional do Ensino Técnico*, III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba-PR, nov. 2004, Disponível em: <http://www.sbhe.org.br>. Acesso em: out. 2010.

\_\_\_\_\_. *Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional*, PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2002\\_02](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_02), Acesso em: jan. 2011.

**LIMA**, Marcos Ricardo de, **SANTOS**, Ana Maria dos. *Reforma do Ensino Técnico e Política Neoliberal de FHC e Lula*. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana, UFSC – Florianópolis – SC, abr. 2011.

**LOBO** Neto, Francisco. *O centenário de um marco da dualidade educacional brasileira*, Revista Trabalho Necessário, ano 7, n. 9, 2009.

**LUDKE**, Menga; **ANDRÉ**, Marli E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo-SP: EPU, 1986.

**MANFREDI**, Silvia Maria. *História da Educação Profissional do Brasil*, São Paulo-SP: Cortez, 2002.

**MOREYRA**, Ivone Maria Elias. *O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet-GO*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2002.

**MINAYO**, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*, Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

**MOLL**, Jaqueline. *PROEJA e Democratização da Educação Básica*. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores, *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*, Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

**PACHECO**, Eliezer Moreira, **PEREIRA**, Luiz Augusto Caldas, **DOMINGOS** Sobrinho, Moises. *Educação profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, T&C Amazônia, Ano VII, n. 16, fev. 2009. Disponível em <http://www.portal.fucapi.br/>, Acesso em out. 2010.

**PÁDUA**, Andréia. *Migração. Expansão Demográfica e Desenvolvimento Econômico em Goiás*, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, Brasil, 2008.

**PEIXOTO**, Edson Maciel. *Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: A influência dos princípios de gestão, democrática nas deliberações do CEFET-MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

**PEIXOTO**, Edson Maciel, **SILVA**, Maria Abadia. *As Reformas da Educação Profissional de 1997 a 2004: Percursos e Reflexões*, 2008 Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsenept>, Acesso em fev.2011.

**PEREIRA**, Francisco. *(Im)Possibilidades da Construção de uma Educação Emancipadora em Cursos Tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2008.

**PEREIRA**, Luiz A. Caldas. *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local*, Dissertação de Mestrado, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro-RJ, 2003.

\_\_\_\_\_. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, Brasília-DF, 2008, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>, Acesso em nov. 2010.

**PNUD**. *Desenvolvimento Humano e IDH*. Relatório do Desenvolvimento Humano 1996. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>, Acesso em fev. 2011.

**RAMOS**, Marise Nogueira. *Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível*, Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 5 n. 3, nov. 2007/fev. 2008.

**RODRIGUES**, José. *Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da Educação Profissional e a permanência da dualidade Estrutural*, Revista Trabalho, Educação e Saúde, v.3 n. 2, p. 259- 282, 2005.

**ROMMINGER**, Alfredo. *O Grupo Banco Mundial: origem, funcionamento e a influência do desenvolvimento sustentável em suas políticas*. Universitas - Relações Int., Brasília-DF, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004, Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br>, Acesso em set 2010.

**RUA**, Maria das Graças. *Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos* In: O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados, Brasília - DF: Paralelo 15, 1998.

**SANTOS**, Robinson, **ANDRIOLI**, Antonio. *Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar*. Revista Iberoamericana de Educacion, n. 35/1, 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org>, Acesso em: nov. 2010.

**SAVIANI**, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo-SP: Cortez, 1983.

**SCHUMPETER**, Joseph Alois. *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, Os Economistas, Nova Cultural, 1997.

**SIEDENBERG**, Dieter Rugard. *A Gestão do Desenvolvimento: ações e estratégias entre a realidade e a utopia*, in Becker, Dinizard, Witmann, Milton Luiz (organizadores),

Desenvolvimento regional, Abordagens Interdisciplinares, Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2008.

**SILVA**, Maria Abádia, *O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira*, Linhas Críticas, Brasília-DF, v.11, n.21, jul/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Políticas para a Educação Pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

**SILVA**, Márcia Maria. *Qual a Educação dos Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? Educação Profissional após o Decreto n.º. 5154/20054 - O Estudo de caso do Programa Escola de Fábrica*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba-PR, 2007.

**SILVEIRA**, Zuleide Simas. *Concepção de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico no Governo FHC: resultado de um processo histórico*, Revista Trabalho Necessário, ano 6, n. 6, 2008, Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>, Acesso em: out. 2010.

**SOARES**, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*, In: TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (orgs), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 6 ed., São Paulo-SP: Cortez, 2009.

**SOUZA, Celina**. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, Dec. 2006, Disponível em: <http://www.scielo.br/>, Acesso em: ago. 2010.

**USAID**. *USAID do Povo dos Estados Unidos*, Disponível em <http://brazil.usaid.gov/>, Acesso em out. 2010.

**VEIGA**, José Eli. *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro-RJ: Garamond, 2005.

**VIEIRA**, Sonia Lerche. *Política Educacional no Brasil*, Brasília-DF: Líber Livro, 2007.

**ANEXOS****ANEXO A - QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO APLICADO A CANDIDATOS  
AOS CURSOS DO IFG**

01 - Qual o seu estado civil?

- A - solteiro
- B - casado
- C - desquitado / separado
- D - divorciado
- E - viúvo

02 - Qual a sua religião?

- A - católica
- B - espírita
- C - evangélica
- D - outras
- E - nenhuma

03 - Em que região você nasceu?

- A - Sul - Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
- B - Sudeste - Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.
- C - Centro-Oeste - Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.
- D - Norte - Amapá, Amazonas, Para, Rondônia, Roraima
- E - Nordeste - Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

04 - Qual a sua escolaridade?

- A - Ensino Fundamental - (antigo 1º Grau)
- B - Ensino Médio - incompleto (antigo 2º Grau)
- C - Ensino Médio - completo (antigo 2º Grau)
- D - Ensino Superior - incompleto (antigo 3º Grau)
- E - Ensino Superior - completo (antigo 3º Grau)

05 - Em que tipo de escola você estudou?

- A - só em escola pública
- B - só em escola particular
- C - maior parte dos anos em escola particular
- D - maior parte dos anos em escola pública
- E - escola conveniada

06 - Qual o turno que fez o seu curso?

- A - todo diurno
- B - todo noturno
- C - maior parte diurno
- D - maior parte noturno

07 - Você frequentou cursinho preparatório para o IFG?

- A - não
- B - sim, menos de um semestre.
- C - sim, um semestre.

D - sim, por um ano.

E - sim, mais de um ano.

08 - Quantas vezes você prestou o exame de seleção no IFG?

A - nenhuma

B - uma vez

C - duas vezes

D - três vezes

E - mais de três vezes

09 - Você já iniciou curso superior?

A - não

B - sim, mas abandonei.

C - sim, estou cursando.

D - sim, mas já conclui.

10 - Você exerce atividade remunerada?

A - não

B - sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)

C - sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)

D - sim, trabalho eventual.

11 - Qual a sua ocupação?

A - estudante

B - contratado com carteira de trabalho assinada

C - servidor público

D - trabalhador autônomo

E - aposentado

12 - O candidato pretende trabalhar enquanto faz o curso?

A - não

B - sim, mas apenas em estágios.

C - sim, mas apenas nos últimos anos.

D - sim, desde o 1º ano em tempo parcial.

E - sim, desde o 1º ano em tempo integral.

13 - Qual a sua renda mensal?

A - menos de 1 salário mínimo

B - de 1 a 3 salários mínimos

C - mais de 3 a 6 salários mínimos

D - mais de 6 a 10 salários mínimos

E - mais de 10 salários. mínimos

14 - Qual a sua participação na vida econômica da família?

A - não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas

B - trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.

C - trabalha, e é responsável pelo seu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira.

D - trabalha, e é responsável pelo próprio sustento, e contribui parcialmente para o sustento. outras pessoas

E - trabalha, e é o principal responsável pelo sustento da família.

15 - Quantas pessoas compõem sua família?

A - de 1 a 2 pessoas

- B - de 3 a 4 pessoas
- C - de 5 a 6 pessoas
- D - de 6 a 10 pessoas
- E - mais de 10 pessoas

16 - Qual a renda mensal de sua família (todos que residem na sua casa)?

- A - menos de 1 salário mínimo
- B - de 1 a 3 salários mínimos
- C - mais de 3 a 6 salários mínimos
- D - mais de 6 a 10 salários mínimos
- E - mais de 10 salários mínimos

17 - Qual o motivo que o levou a escolher um curso no IFG?

- A - qualificação profissional
- B - exigência do serviço
- C - melhoria salarial
- D - preparação para o vestibular
- E - ser escola pública

18 - Qual o seu ramo de atividade?

- A - saúde
- B - educação
- C - indústria
- D - comércio
- E - outros

19 - Qual o tipo de sua moradia?

- A - própria
- B - cedida
- C - financiada
- D - alugada
- E - outras

20 - Qual o tipo de atividade da qual você mais participa?

- A - religiosa
- B - artística e cultural (cinema, festa, show)
- C - político partidária
- D - esportiva
- E - nenhuma

21 - Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?

- A - jornal escrito/revista
- B - televisão
- C - rádio
- D - internet
- E - outros

22 - Qual o meio de transporte utilizado para ir à escola?

- A - ônibus urbano
- B - ônibus interurbano
- C - bicicleta / à pé
- D - carro próprio
- E - moto própria

23 - Como você tomou conhecimento do Processo Seletivo do IFG?

- A - jornais/internet
- B - material gráfico (cartazes/panfletos)
- C - televisão/rádio
- D - escolas de ensino médio/cursinho
- E - amigos, vizinhos ou parentes

24 – Qual a sua raça/etnia?

- A – branca
- B – preta
- C – parda
- D – amarela
- E – indígena

## **ANEXO B – PARECER N., de 2005 DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO.**

PARECER N., DE 2005

Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, ao Projeto de Lei da Câmara n. 70, de 2005, (PL n. 3.584, de 2004, na origem), que dá nova redação ao §5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, para permitir à União que crie novas unidades de educação profissional a serem geridas e mantidas pela Administração Federal.

Relator: Senador Reginaldo Duarte.

### **I – RELATÓRIO**

“(…) O atual §5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, determina que “a expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão as responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos”

A alteração proposta substitui a palavra “somente” por “preferencialmente”, autorizando a União a criar novas unidades de



ensino profissional sem o instrumento da parceria e, por consequência, com o ônus total de sua manutenção.

## II – ANÁLISE

No início da década de 1990, com a crescente dificuldade de os concluintes do ensino médio ingressarem nas universidades, retomou-se o movimento de reivindicação por cursos profissionais de nível médio. No governo Collor de Mello, foi programada a criação de 200 novas escolas técnicas federais no País, que se somariam às cerca de cinquenta então existentes. Evidentemente, a União, já sobrecarregada com despesas na educação superior, não suportou essa nova responsabilidade.

Daí o origem draconiana de 1994: corte absoluto de qualquer novo investimento em educação profissional e opção pelas parcerias (...)

Passou a década de 1990, a maioria das escolas técnicas se transformou em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's. Muitos deles abriram extensões ou unidades descentralizadas, para atender à demanda sem ferir a legislação. Centenas de novos estabelecimentos foram reformatados no modelo de parceria, inclusive para receber recursos federais para investimento em construção e equipamentos.

O presente projeto, ao substituir a palavra “somente” por “preferencialmente”, não anula o desiderato anterior pelo qual se prioriza a responsabilização da educação profissional pelos entes subnacionais e pelo setor produtivo. Mas ele corrige o rigor extremo da legislação atual, que ousamos dizer, contraria o art. 211 da Constituição Federal e os arts. 9º, 10º e 11º da Lei n. 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Fica claro, por esses últimos dispositivos, que o dever do Estado se expressa pela responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios de

oferecer, em regime de colaboração, educação escolar gratuita em todos os níveis, etapas e modalidades. (...)

Considero, portanto, o atual projeto uma iniciativa de retorno da União a seu compromisso de garantir educação pública em regime de colaboração com os entes federados e em associação às entidades civis que se dispuserem a cooperar na resposta à crescente demanda pela formação profissional da população.

### III – VOTO

Pelo exposto, meu voto é favorável ao PLC n. 70, de 2005.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTES DO IFG**

- 1 – Você já atuava no IFG na época da escolha do local e início da construção da unidade de Inhumas. Quais foram os critérios dessa escolha? Houve participação da direção da escola nessa decisão?
- 2 - Porque a construção de Inhumas não fez parte do Projeto apresentado ao PROEP pelo IFG
- 3 - Qual foi o motivo oficial da paralisação das obras? Seria uma paralisação por tempo determinado ou indeterminado?
- 4 - Quando da retomada da obra de quem partiu a iniciativa? Quais foram os critérios para essa retomada? Houve uma negociação entre escola, governo e prefeitura? Qual foi a contra partida de cada um destes?
- 5 – Quais são as expectativas da direção do IFG em relação aos rumos que devem ser tomados pelo campus Inhumas?

### **APÊNDICE B**

#### **ROTEIRO ENTREVISTA TÉCNICO DO MEC**

- 1 – Como é a participação das escolas na elaboração/processo de elaboração das políticas. Na época do FHC e agora no governo Lula. Como as escolas se inserem no processo.
- 2 – E na Expansão da Rede de Educação Profissional? Até que ponto as escolas tiveram influencia?
- 3 – Quais são os critério ou prioridades do MEC nesse caso? Quais as diferenças entre os dois governos?
- 4 – Porque a construção do campus Inhumas não fez parte do PROEP, apesar do programa prever construção de escolas?

### **APÊNDICE C**

#### **ROTEIRO ENTREVISTA COMUNIDADE LOCAL**

- 1 – Você conhece o IFG em Inhumas? Já visitou a escola?
- 2 – Se resposta positiva - Você acompanhou a luta pela construção da escola?
- 3 – Você sabe quais os cursos oferecidos pelo IFG?
- 4 – Você tem algum parente, amigo, filho ou vizinho que estuda ou trabalha no IFG?
- 5 – Qual sua opinião sobre o IFG ? A vinda da escola melhorou algum aspecto no município?
- 6 – Você tem alguma sugestão para melhorar a atuação da escola junto ao município?

